



## Facultade de Filoloxía

Traballo de fin de Grao

Uso ludico delle risorse  
lessicografiche nell'aula di  
italiano L2

Autor: Raúl  
Fernández Bugallo

Titora: María Teresa  
Sanmarco Bande

Grao en Linguas e Literaturas Modernas  
Itinerario en Lingua e Literatura Italianas Ano  
académico 2018/2019



## Facultade de Filoloxía

Traballo de fin de Grao

Uso ludico delle risorse  
lessicografiche nell'aula di  
italiano L2

Autor: Raúl  
FernándezBugallo

Titora: María Teresa  
Sanmarco Bande

Grao en Linguas e Literaturas Modernas  
Itinerario en Lingua e Literatura Italianas Ano  
académico 2018/2019



FACULTADE DE FILOLOXÍA

CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE



**Formulario de delimitación de título e resumo**

Traballo de Fin de Grao curso 2018/2019

APELIDOS E NOME: Fernández Bugallo, Raúl

GRAO EN: Linguas e Literaturas Modernas

(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN: Italiano

TITOR/A: M<sup>a</sup> Teresa Sanmarco Bande

LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA: Léxico e dicionarios

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

**Título: Uso ludico delle risorse lessicografiche nell'aula di Italiano L2**

**Resumo** [na lingua en que se vai redactar o TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

Da qualche anno si verifica un cambiamento nelle abitudini degli studenti di L2, per quanto riguarda l'uso del dizionario e, in generale, di tutte le risorse lessicografiche disponibili. Sembra che non si valuti più la qualità della fonte di consultazione, ma piuttosto il fatto che questa fonte sia gratuita e permetta di ottenere velocemente l'informazione di cui si ha bisogno.




Il dizionario, pur essendo l'opera di riferimento basilare per estrarre informazioni valide e affidabili, di qualità, non è più la risorsa a cui la maggior parte degli utenti ricorre per soddisfare i dubbi lessicografici. Molte volte, in aula si dà per scontato l'uso del dizionario (perché è sempre stata la fonte di consultazione tradizionale), quando in realtà viene appena usato.

Alcuni studiosi hanno accennato a questo problema, cercando di proporre delle soluzioni, allo scopo di evitare la grave perdita che significherebbe prescindere completamente dai contenuti che il dizionario custodisce. Seguendo questa scia, la nostra proposta mira a proporre delle attività ludiche che contribuiscano a migliorare l'uso del dizionario nell'insegnamento/ apprendimento della lingua italiana come L2.

Per quanto riguarda la metodologia, si prenderanno come punto di partenza i risultati tratti dal periodo formativo svolto presso il Centro de Linguas Modernas dell'Univeridade de Santiago de Compostela (curso 2018-2019, 1<sup>a</sup> quadrimestre), tramite esercizi, attività e inchieste, con studenti di livello B2.

SRA. DECANO DA FACULTADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)

Santiago de Compostela, 29 de outubro de 2018.

Sinatura do/a interesado/a 	Visto e prace (sinatura do/a titor/a) 	Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data <b>16 NOV. 2018</b> 
---	--	---

SRA. DECANA DA FACULDADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)

## Indice

1.	Prologo	1
2.	Società digitale e risorse lessicografiche nell'attualità	3
3.	Come misurare le abitudini degli utenti. La situazione dell'italiano 12	12
3.1.	Abitudini di consultazione	8
3.2.	Informazioni cercate dagli utenti	9
4.	Alcune proposte degli esperti: unità didattica, mooc's e fraseologia	12
4.1.	Un'unità didattica sui dizionari: applicazione nell'ambito dell'italiano	12
4.2.	I mooc: dalla lingua spagnola alla lingua italiana	17
4.3.	L'importanza della fraseologia	22
5.	Attività ludiche per migliorare l'uso del dizionario nell'aula di italiano 12	28
5.1.	Sostituzione in s	28
5.2.	Scomposizione di parole	31
5.3	musica e dizionario	34
5.4.	Testi gemelli	36
5.5	valutazione delle attività da parte degli studenti del clm	39
6.	Conclusioni	42
7.	Bibliografia	43
7.1.	Opere di consultazione	43
7.2.	Risorse lessicografiche	47
8.	Appendice	48

## Indice di tabelle

Tabella 1: Definizione di <i>passero</i>	15
Tabella 2: Analisi lemma <i>passero</i>	15
Tabella 3: Analisi unità fraseologica	24
Tabella 4: Analisi unità fraseologica 1	26
Tabella 5: Analisi unità fraseologica 2	27
Tabella 6: Risultati prima attività	30
Tabella 7: Risultati seconda attività gruppo A	31
Tabella 8: Risultati seconda attività gruppo B	32
Tabella 9: Risultati terza attività gruppo A	34
Tabella 10: Risultati terza attività gruppo A	35
Tabella 11: Risultati quarta attività	38
Tabella 12: Valutazione delle attività	40

## Indice di diagrammi

Diagramma 1: <i>Abitudini di consultazione</i>	8
Diagramma 2: Informazioni cercata dagli utenti	9

## 1. PROLOGO

Una volta, non tanti anni fa, *opera lessicografica* era quasi sinonimo di *dizionario*. Ad oggi, quando pensiamo a questo tipo di opere, dobbiamo per forza considerare ogni tipo di risorsa il cui scopo sia rispondere a un quesito lessicografico. Per questa ragione, adopereremo il termine *risorsa lessicografica*, poiché esso ingloba tutte le tipologie possibili in questo contesto.

Le opere lessicografiche o, per la precisione, le risorse lessicografiche sono uno strumento di fondamentale importanza ed utilità in qualsiasi processo di apprendimento. Costituiscono, senza dubbio, un elemento indispensabile, assolutamente necessario per l'acquisizione di competenze linguistiche di ottima qualità. Farne a meno crea, dunque, un problema che può dar luogo a diversi effetti negativi, compromettendo l'adeguatezza dei contenuti a causa dell'inaffidabilità delle fonti

Quando si intraprende lo studio di una seconda lingua (da adesso in poi L2), il ricorso alle risorse lessicografiche è imprescindibile, poiché solo così si può garantire un ottimo approccio alla lingua straniera.

Grazie al progredire dell'ingegneria linguistica e agli odierni studi metalessicografici i dizionari sono arrivati a un traguardo mai raggiunto in precedenza. Eppure, siamo sommersi in una situazione dicotomica, dato che la lessicografia attuale è soggetta ad una grave crisi. Attualmente, benché le consultazioni di tipo lessicografico non siano diminuite, sembra che i dizionari non siano più la fonte a cui si fa ricorso abitualmente, restando, di conseguenza, in un secondo piano.

È proprio da questa circostanza e dal personale interesse verso la didattica della lingua italiana, che è nata l'idea di portare a compimento un lavoro riguardante gli strumenti lessicografici disponibili per gli studenti ispanofoni di lingua italiana. Il nostro scopo è, dunque, quello di dinamizzare l'uso del dizionario in ambito accademico, cercando di contribuire a capovolgere la tendenza degli utenti che adoperano sempre più fonti non accertate, diverse da quelle lessicografiche.

Pilastro fondamentale del nostro studio sarà il suo carattere empirico, derivato dalla messa in pratica di diverse attività che abbiamo ritenuto di grande utilità all'interno dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano L2. Così, cercheremo

di offrire un approccio che possa fungere da esempio sul come presentare le risorse lessicografiche in aula al fine di incrementarne l'utilizzo.

Per quanto riguarda la struttura di questa dissertazione, essa è divisa in tre parti ben differenziate: una di carattere teorico e altre due di orientamento pratico. La prima di esse mira a delucidare quali siano le cause della situazione a cui abbiamo appena fatto riferimento, cercando contemporaneamente di dimostrare in quale misura l'attuale società contribuisca a tale condizione. Il secondo blocco, delinea un percorso che espone alcune delle numerose proposte fatte dagli esperti lessicografi che, se portate a compimento, potrebbero essere di grande utilità per raggiungere il così ambito cambiamento di tendenza. L'ultimo blocco si costruisce, infine, attorno all'esperienza personale sviluppatasi lungo il periodo formativo svolto presso il Centro de Lenguas Modernas dell'Universidad de Santiago (da adesso in poi, CLM), durante il primo semestre dell'anno accademico 2018 – 2019 con studenti di italiano L2 (livello B2). Questa esperienza ci ha dato la possibilità di svolgere un insieme di attività che, proponendo l'utilizzo delle risorse lessicografiche in maniera ludica, si presentano come proposta per contribuire alla fine della suddetta crisi. Lo scheletro di questo TFG si completa con lo svolgimento di diverse inchieste, indirizzate ad accertare l'affidabilità dei risultati ottenuti, vincolando l'informazione compilata al punto finale di arrivo.

Concernente la metodologia, considereremo tre elementi fondamentali: ricorso alla bibliografia specializzata, svolgimento di esercizi di tipo ludico e analisi di dati. Si tratta di un metodo basato sul contrasto fra le diverse fonti e orientato all'approfondimento del tema in merito. A ciò si affiancano delle riflessioni concernenti le possibilità offerte dalle risorse lessicografiche. Così, questi principi di metodo ci permetteranno di raggiungere il nostro obiettivo, dal quale potrebbero derivare le seguenti applicazioni:

- ❖ una presenza più sistematica in aula delle opere lessicografiche di ambito italo-spagnolo o italiano, esistenti attualmente in mercato o in rete;
- ❖ una proposta di strategie didattiche mirate a consolidare l'abitudine d'uso dei dizionari da parte degli allievi;
- ❖ una presa di coscienza da parte degli studenti riguardo all'importanza della qualità delle risorse lessicografiche scelte durante il processo di apprendimento dell'italiano L2.



Infine, vogliamo concludere questo prologo con la seguente affermazione di Robert Ilson (1990: 1980), che rispecchia perfettamente l'importanza e il ruolo svolti dalle risorse lessicografiche: "Dictionaries are a faithful reflection of the changing society that produces and consumes them".

## 2. SOCIETÀ DIGITALE E RISORSE LESSICOGRAFICHE NELL'ATTUALITÀ

Il punto di partenza del nostro oggetto di studio è determinato dall'enorme importanza dell'era digitale. Si tratta di un periodo i cui tratti fondamentali devono essere presentati in modo chiaro, affinché si possa eseguire un'analisi dei vincoli esistenti fra essi e l'utilizzo dei dizionari (Gouws 2017: 17). A questo proposito, è possibile distinguere le seguenti caratteristiche della cosiddetta Era Digitale (Zarzalejo: 2011, Téllez: 2017).

- ❖ offerta di un grande spazio virtuale denominato internet;
- ❖ possibilità di accedere a una grande varietà di contenuti;
- ❖ esistenza di una maggiore velocità nella comunicazione fra gli individui.

Inoltre, Rubio Aranda sostiene:

La era digital ha venido para quedarse definitivamente entre nosotros y se manifiesta a través de una verdadera revolución tecnológica (Internet, ordenadores, dispositivos y herramientas TIC, foros, chats, blogs, medios de comunicación, etc) que está transformando de manera clara y profunda los hábitos, el lenguaje, la vida y las costumbres de muchas personas para crear la nueva cultura, "la cultura digital" (2015).

Questa nuova situazione fa sì che la società abbia cambiato le proprie abitudini di consultazione delle opere lessicografiche. In parole di Rufus Gouws (2017: 19) "el manejo del diccionario debe considerarse una parte integral del proceso de aprendizaje continuo y constante, característico de la vida actual". I dizionari sono sempre stati e dovrebbero continuare ad essere la fonte che custodisce l'informazione linguistica di

maggiore qualità e affidabilità. Bisogna, dunque, domandarsi se -sommersi come siamo nell'era digitale- questa situazione perduri nel tempo.

L'odierna metalessicografia concede, nella considerazione sociale e nell'utilizzo delle risorse lessicografiche, un ruolo fondamentale alla figura dell'utente. Seguendo questa scia e basandoci sugli studi di Gouws riguardanti le abitudini di consultazione (2017: 23-25), identifichiamo, due gruppi di utenti (A e B). Il gruppo A è formato da utenti adulti, che adoperano dizionari in formato cartaceo, di buona qualità, e che non hanno grande intenzione di aggiornarsi sulle risorse lessicografiche *online*. A sua volta, il gruppo B, che ingloba l'utente standard dell'era digitale, è formato da utenti giovani o giovanissimi. I componenti di questo gruppo hanno interesse soltanto verso le risorse digitali, aspetto a cui si affianca un'ottima competenza nell'usare internet, conoscendone molto bene i vantaggi. Si tratta dell'insieme più ampio nella nostra quotidianità accademica (scuole, licei e università). Di conseguenza, questo gruppo rappresenterà il centro della nostra analisi, attorno a cui si struttureranno le successive precisazioni.

L'americano Mark Prenksy, senza ombra di esitazione, concretizzando sull'ambito educativo, mette in risalto l'importanza del grande cambiamento operato nella società, dato che i nostri studenti sono radicalmente cambiati (2001:1). Prensky conclude: "the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet" (2001: 1).

I cosiddetti *nativi digitali* sono denominati da Rufus Gouws "Generazione Z".<sup>1</sup> In tal senso, l'esperto sostiene:

En este apartado, el usuario potencial al que nos referimos se identifica como miembro de la generación Z, es decir, los usuarios potenciales nacidos a partir de 1999, los así llamados hijos de la generación X (nacidos entre 1956 y 1976), hijos o nietos de los Baby Boomers (nacidos entre 1946 – 1964) y, en algunos casos, los hijos de la generación Y (nacidos entre 1977 –1998). [...] La mayoría de los miembros de la generación Z [...] está cursando en estos momentos estudios de enseñanza secundaria; son adolescentes que en una década se convertirán en la fuerza laboral dominante (2017: 25).

---

<sup>1</sup> Attraverso lo studio di questo argomento, abbiamo individuato una certa tendenza dicotomica nel considerare o no i *nativi digitali* come membri della Generazione Z. Noi abbiamo scelto però la distinzione del succitato studioso.

D'altra parte, i tratti distintivi che Gouws attribuisce loro sono i seguenti (2001:25):

- ❖ intenzione di avere un unico strumento che dia loro l'opportunità di soddisfare le proprie esigenze di consultazione (Internet, dizionari...);
- ❖ sopravvalutazione della tecnologia, considerata un meccanismo capace di essenziale utilità in tutti i contesti d'uso;
- ❖ dimostrazione di poco o nullo interesse verso gli strumenti in formato cartaceo (libri, dizionari, enciclopedie).

Come possiamo avvertire, il fatto di poter accedere a informazioni digitali in qualsiasi momento della giornata ha dato luogo a un notevole cambiamento delle abitudini di consultazione delle risorse lessicografiche. In questo contesto, non è illogico né errato dedurre che l'utilizzo delle risorse lessicografiche subisca una profonda crisi. Le caratteristiche a cui abbiamo fatto prima riferimento danno così luogo a delle abitudini molto precise per quanto riguarda i dizionari, il loro uso e la loro stessa considerazione. In ambito italospagnolo, Sanmarco Bande afferma:

El valor del diccionario como fuente fidedigna de consulta es indudable. Pero ahora que internet ha colonizado todas las parcelas de nuestra vida con la ayuda del teléfono móvil, pocos se sustraen ya a la tentación de recurrir al navegador o a una aplicación de móvil para satisfacer su curiosidad cultural o lingüística: desde el DRAE a la Wikipedia, pasando por el buscador. ¿Quién no ha tecleado alguna vez una palabra en Google, para obtener una solución rápida ante una duda ortográfica, semántica o pragmática?

Ciertamente, es muy satisfactorio conseguir una respuesta inmediata, pero esta inmediatez resulta ser un arma de doble filo. Hoy en día, todo está todo a un click, de modo que una herramienta de consulta a la que haya que dedicarle tiempo no es competitiva, sobre todo, cuando no se tiene capacidad crítica (como sucede con la mayor parte de los estudiantes) (2016:934).

Di fronte all'uso di risorse lessicografiche affidabili e di qualità, si tende a fare ricorso a siti quali *Word Reference* o *Reverso*. Di conseguenza, si conferma una notevole predilezione verso gli incerti contesti della traduzione automatica di fronte alla consultazione del dizionario (Sanmarco Bande 2016: 934-935). Si tratta, insomma, di una realtà chiaramente avversa che può arrecare diverse conseguenze negative. Fra esse, è molto abituale il calo della qualità del processo di apprendimento, a causa della svalutazione dei dizionari e, in generale, delle risorse lessicografiche. Un altro effetto, ancora più grave, è l'acquisizione di contenuti errati che potrebbe derivare da tale

pratica nei confronti dell'oggetto di studio. Ciò avviene, soprattutto, attraverso le interferenze linguistiche, falsi amici e concetti che, essendo simili da un punto di vista contrastivo sia nella lingua di origine sia nella lingua di arrivo, non vengono analizzati adoperando i sistemi più adeguati e richiesti dal corrispondente ambiente accademico.

Tenendo conto di quanto finora spiegato, bisogna domandarsi se questi utenti, piuttosto che *nativi digitali* siano, seguendo la denominazione data da Dolors Reig (2010), *naufraghi digitali*, poiché non sono in grado di approfittare correttamente tutte le risorse a loro disposizione. Seguendo le conclusioni di Valcárcel e Domínguez (2015: 184), questa doppia, e allo stesso tempo contraddittoria, denominazione è la dimostrazione più evidente dell'esistenza di una crisi a tutti i livelli, diffusa -in primo luogo- tra gli utenti.

Il prestigioso lessicografo Reinhart Hartmann, nel suo studio monografico intitolato *Teaching and researching lexicography* (2001: 5), afferma che da nessuno è dubitato che i dizionari svolgano un ruolo fondamentale nella nostra vita accademica, anzi dovrebbero fungere da punto di partenza per la risoluzione di questa deludente situazione di crisi. Bisogna dunque, far sì che questa certezza sull'affidabilità dei dizionari si estenda alla totalità degli studenti e degli utenti o, comunque, al numero più ampio possibile. Solo dopo sarà possibile accertare il corretto uso delle risorse lessicografiche. Domínguez Vázquez e Valcárcel Riveiro ne danno la conferma: “El hecho de que los estudiantes adquieran competencias digitales sólidas relacionadas con la selección de herramientas lexicográficas adecuadas y contenidos relevantes se convierte cada vez más en una necesidad.” (2015: 184).

### 3. COME MISURARE LE ABITUDINI DEGLI UTENTI. LA SITUAZIONE DELL'ITALIANO L2

L'esistenza di questa crisi subita dagli utenti che compongono l'attuale panorama di coloro che accedono alle risorse lessicografiche ci spinge ad approfondire la situazione concreta riguardo al suo utilizzo da parte degli studenti di italiano L2.

In questo capitolo cercheremo, dunque, di fare un approccio alle abitudini degli studenti di italiano L2. A tal fine, è stata eseguita una ricompilazione di informazioni attraverso un questionario<sup>2</sup>. Su questa stessa linea, Müller-Spizter, al fine di offrire le basi per la corretta misura delle abitudini degli utenti, sostiene:

[...] se diferencian tres tipos de diseños de cuestionarios (i) diseño transversal, (ii) diseño de tendencia y (iii) diseño de panel. Denominamos (i) diseño transversal al cuestionario, en el que se hace una única recopilación de datos con un número cualquiera de personas en un momento concreto o en un corto período de tiempo. (2017: 57).

Questa distinzione fra i diversi tipi di questionari esistenti non rappresenta altro che il punto di partenza del prospetto di domande<sup>3</sup> che abbiamo proposto allo scopo di raggiungere il nostro obiettivo. Abbiamo dunque scelto il cosiddetto tipo (i), perché più adatto alle nostre esigenze. Inoltre, alcune delle domande che in esso abbiamo deciso di includere sono state prese da un questionario indirizzato allo stesso scopo e proposto da Azorín e Santamaría (2015: 129-130).

Alle nostre domande hanno dunque risposto venti studenti di italiano L2 di livello B2 appartenenti all'indirizzo di lingua e letteratura italiana dell'Universidad de Santiago de Compostela (secondo anno di laurea) e del Centro de Linguas Modernas della stessa università.<sup>4</sup>

Al fine di rendere l'esposizione dei dati ottenuti il più chiara possibile, essa sarà divisa in due parti. Dapprima si analizzeranno le abitudini di consultazione degli intervistati. Successivamente, ci soffermeremo sul tipo di informazione ricercata nelle risorse lessicografiche a loro disposizione.

---

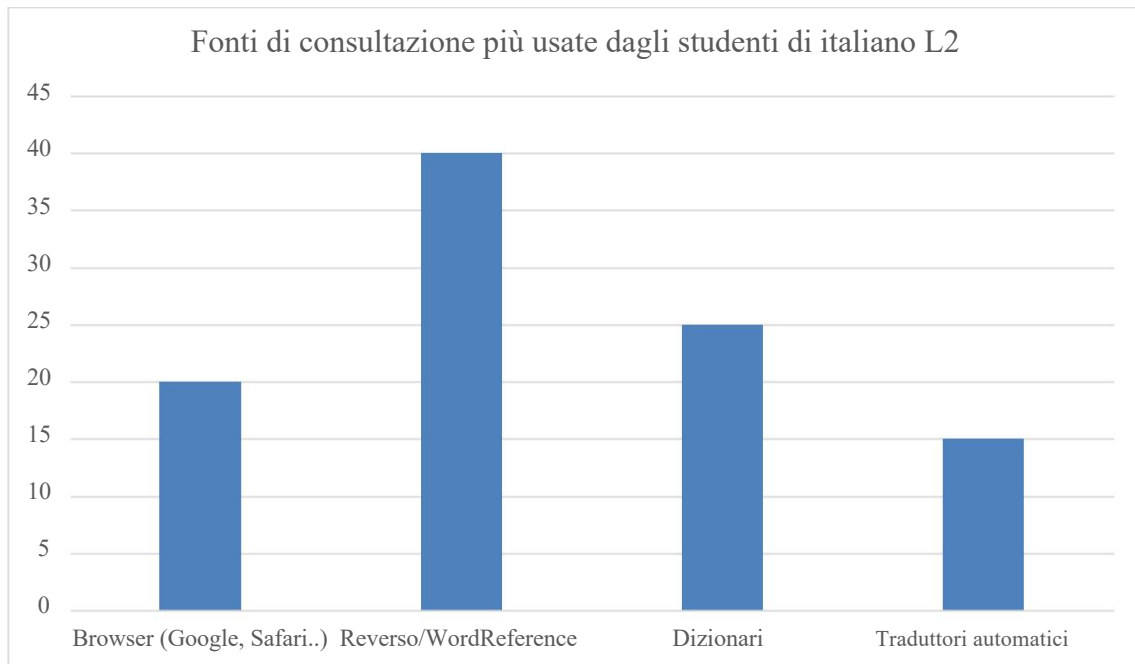
<sup>2</sup> Queste inchieste si presentano come un sostegno allo sviluppo delle attività didattiche che abbiamo proposto.

<sup>3</sup> Il nostro questionario è stato svolto nei mesi di dicembre 2018 e gennaio 2019 e si trova in appendice alla fine di questo TFG.

<sup>4</sup> Il numero di risposte ottenute è dato da due condizioni: il fatto che si trattasse di un sondaggio di risposta volontaria e proposto soltanto a studenti di livello B2. D'altronde, va chiarito che non abbiamo avuto l'intenzione di uscire da quest'ambito universitario per motivo dell'estensione richiesta da un lavoro come questo.

### 3.1. ABITUDINI DI CONSULTAZIONE

*Diagramma 1*



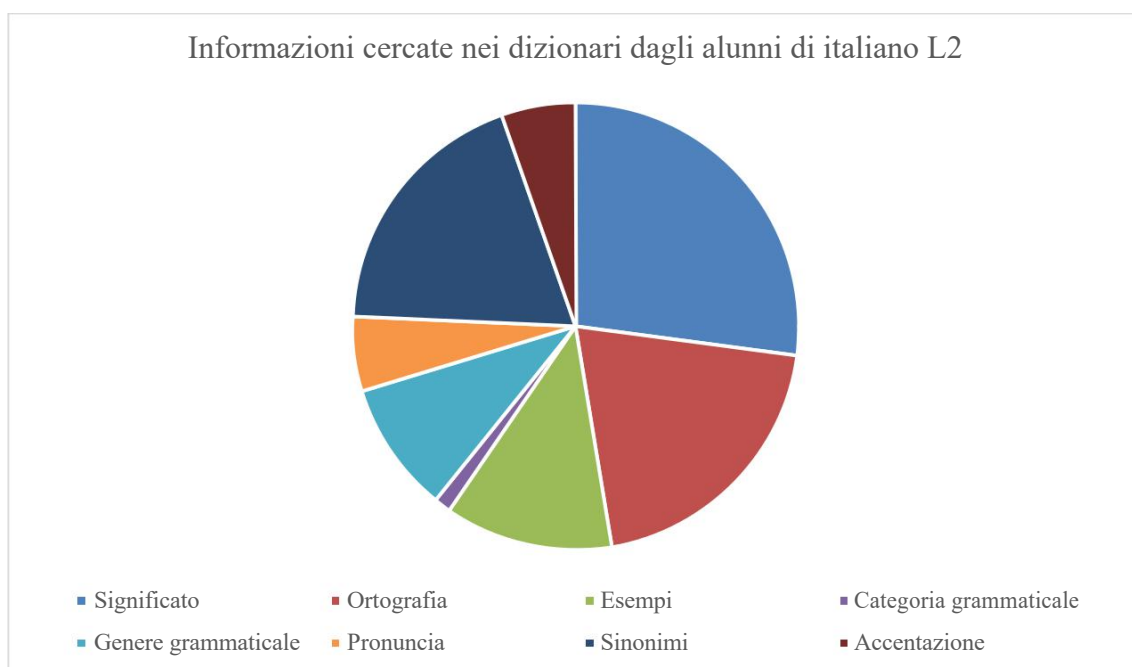
L'osservazione del diagramma a barre qui proposto, i cui dati si presentano tramite percentuali, dà luce a una circostanza che, se teniamo conto di quanto spiegato nel capitolo precedente, non risulta specialmente appariscente. È possibile, dunque, riscontrare la scoraggiante conferma della relegazione a un secondo piano delle risorse lessicografiche, anche da parte degli studenti di italiano L2. Benché la percentuale di alunni che hanno dichiarato di usare il dizionario (25%) sia più ampia rispetto a quella dei browser (20%), dobbiamo ricordare che essa corrisponde a un atteggiamento che prevede l'inserimento diretto nei browser dei termini da cercare, per esempio scrivere su *google* "reloj en italiano". Di conseguenza si fa ricorso, nella maggior parte dei casi, alle prime proposte che appaiono sullo schermo: *Reverso*, *WordReference* ecc. La percentuale della prima opzione (*Reverso*, *WordReference*) potrebbe essere, conseguentemente, ancora più elevata e raggiungere il 60%, risultante dalla somma delle cifre di entrambi i metodi.

D'altronde, colpisce il basso livello di uso dei traduttori automatici quali *Google* o *DeepL*, forse perché essendo studenti di discipline umanistiche saranno ben consci che l'uso dei traduttori automatici va di pari passo con l'ottenimento di risultati poco affidabili che possono indurre a errori (in particolar modo, *Google Translate*).

Per quanto riguarda le preferenze di formato da parte degli studenti di italiano L2, gli allievi intervistati hanno dichiarato di preferire le risorse elettroniche rispetto a quelle in formato cartaceo. Inoltre, in alcuni casi, a tale preferenza gli intervistati hanno aggiunto alcune giustificazioni: la velocità e la gratuità. Ci troviamo, dunque, davanti alla dimostrazione e verifica di quanto spiegato in precedenza: gli studenti usano massicciamente metodi digitali di bassa qualità, perché nel loro elenco di priorità mettono al primo posto parametri diversi dell'affidabilità delle fonti di consultazione.

### 3.2. INFORMAZIONI CERCATE DAGLI UTENTI

*Diagramma 2*



In questo diagramma mostriamo i risultati ottenuti alla domanda riguardante i motivi che spingono gli studenti ad usare le risorse lessicografiche. Per ricevere l'informazione riferita a quest'ultimo aspetto, abbiamo proposto agli studenti un insieme di opzioni (corrispondenti alle diverse informazioni che può offrire un dizionario: ortografia, accentazione, pronuncia ecc.) chiedendo di segnarne un massimo di cinque. Essendo dunque venti il numero di alunni che ha risposto alla nostra inchiesta, il massimo numero possibile di risposte in questa seconda parte è cento. Nonostante ciò, poiché c'è stata una differenza fra il numero di opzioni segnate (alcuni

ne hanno segnate 3, altri invece 2 e così via) abbiamo ottenuto, per questa seconda parte, un totale di 75 risposte.

In questo caso, a partire dall'osservazione del secondo diagramma proposto, è possibile stabilire il seguente ordine delle finalità per le quali gli alunni intervistati eseguono ricerche usando il dizionario:

1. significati dei termini da loro ignoti (27%);
2. ortografia (20%);
3. sinonimi e contrari (19%);
4. esempi (12%);
5. genere grammaticale (9%);
6. pronuncia (5%);
7. accentuazione (4%);
8. categoria grammaticale (1%).

Benché a priori la divisione nelle percentuali appena mostrate possa sembrare non apportare delle importanti novità (poiché da tutti è saputo che le risorse lessicografiche si usano per conoscere il significato di termini ignoti) si riscontrano in realtà alcuni aspetti rilevanti. Il primo di essi è la bassa percentuale raggiunta dalla pronuncia, l'accentuazione e la categoria grammaticale. Ciò potrebbe significare che questi studenti non sono consci della possibilità di trovare tali informazioni linguistiche all'interno delle risorse lessicografiche a loro disposizione. Allo stesso tempo, questa condizione non costituisce altro che il riverbero di una forte mancanza di informazione e di formazione sulle opportunità offerte dai dizionari. Pare, dunque, che gli studenti ritengano utili i dizionari soltanto per trovare i significati sconosciuti o per essere certi delle regole ortografiche.

D'altro canto, dobbiamo considerare il fatto che un 12% degli alunni abbia affermato di usare il dizionario per trovare degli esempi che permettano loro di consolidare la comprensione del concetto in questione. Gli esempi costituiscono, pertanto, un pilastro molto importante, che completa e arricchisce i contenuti forniti dall'articolo lessicografico, contribuendo così alla corretta ricezione del termine ricercato. E questo verrebbe a significare che, qualora le risorse lessicografiche includessero più esemplificazioni, gli utenti aumenterebbero il livello di fiducia a esso concessa. Gli esempi sono necessari, utili e molto rilevanti poiché, seguendo le parole di Gutiérrez Cuadrado (1996: 80), “sirven de ayuda a la producción de estructuras



lingüísticas”; e la produzione di tali sequenze è uno degli obiettivi fondamentali degli studenti di una L2.

Per quanto riguarda l'apprendimento dell'uso del dizionario, gli intervistati hanno nominato i seguenti metodi per ordine di frequenza: la scuola, l'autonomia acquisita con il proprio uso e, per ultimo, le istruzioni presentate nel prologo del dizionario. A questo punto bisogna domandarsi se gli studenti siano coscienti dell'esistenza di guide all'uso nelle opere lessicografiche. Tenendo conto dei risultati rispecchiati dall'esito dell'inchiesta, la risposta a tale quesito sembra essere per lo più negativa. Questa condizione non è che un'altra dimostrazione dello scarso livello di conoscenza che possiedono gli allievi sulle caratteristiche dei dizionari.

Infine, l'ultima parte dell'inchiesta ci offre informazioni riguardanti gli autori di dizionari più usati e nominati dagli studenti e gli aspetti positivi che, secondo la loro opinione, offrono le risorse più consuetamente usate. Fra le case editrici più nominate possiamo citare: Collins, Larousse e Zanichelli. D'altronde, alcune delle caratteristiche dei dizionari considerate come aspetti positivi sono: l'inclusione di spiegazioni di argomenti di grammatica, la chiarezza nel definire i concetti, la proposta di molteplici esempi (il che conferma quanto affermato in precedenza) o l'inserimento funzionale di disegni che rendano più semplice la comprensione dei contenuti trattati.

Grazie al questionario svolto, abbiamo avuto l'opportunità di accertare, per quanto riguarda la lingua italiana, una situazione che però già si presentava chiaramente intuibile: gli studenti considerano il dizionario una risorsa limitata (perché spesso si consulta a pagamento e anche perché l'ottenimento dei risultati non è immediato), ne ignorano i vantaggi e, di conseguenza, non sarebbero in grado di trarne il massimo beneficio. Infatti, per quanto riguarda il campo della Filologia Italiana in Spagna, gli studiosi confermano la consolidazione di questa critica tendenza, mettendo in luce l'incalzante bisogno di contare su dati specifici riguardanti le abitudini di consultazione degli studenti (Sanmarco Bande 2018: 119).

Si tratta, pertanto, di una grave situazione che richiede lo svolgimento di misure che contribuiscano a incrementare l'uso delle risorse lessicografiche da parte degli studenti di italiano L2. Esso costituisce un obiettivo molto ambizioso i cui effetti non si comincerebbero a notare subito, ma con il passare del tempo e la presa di coscienza da parte degli alunni dell'importanza di fare un buon uso del dizionario.

#### 4. ALCUNE PROPOSTE DEGLI ESPERTI: UNITÀ DIDATTICA, MOOC'S E FRASEOLOGIA

Il presente capitolo si concentrerà sulla proposta e la spiegazione di diverse strategie e metodi utili per promuovere, rafforzare, consolidare e arricchire l'utilizzo del dizionario nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2. Si tratta di misure presentate da rinomati esperti la cui scelta deriva da diversi fattori. Così, della prima proposta sottolineeremo la sua ricchezza contenutistica poiché, come si vedrà, ingloba numerosi aspetti riguardanti le utilità delle risorse lessicografiche in aula. Il secondo metodo lo riteniamo di grande proficuità perché, basandosi sul sostegno tecnologico, potrebbe costituire una strategia funzionale per attirare l'attenzione del gruppo di utenti a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza. Infine, l'ultima proposta che spiegheremo approfondisce palesemente nell'ambito linguistico italo-spagnolo riguardante la fraseologia, concentrandosi sempre sull'uso delle risorse lessicografiche.

Possiamo riscontrare un fattore comune fra tutte queste attività: le elevate possibilità di applicazione nella realtà accademica dell'insegnamento dell'italiano come L2. Combineremo, dunque, la spiegazione delle proposte con la creazione di esempi che potrebbero essere validi, qualora queste misure fossero portate alla pratica.

##### 4.1. UN'UNITÀ DIDATTICA SUI DIZIONARI: APPLICAZIONE NELL'AMBITO DELL'ITALIANO

La prima proposta che citiamo, corrisponde con una misura presentata dalla linguista Álvarez de la Granja in *Lexicografía y didáctica: Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (2017). Appoggiandosi sulle affermazioni di rinomati studiosi della lingua quali Pavičić Takač (2008) e Ávila Martín (2000), che dimostrano l'importanza dell'utilizzo delle risorse lessicografiche nell'apprendimento di lingue, l'esperta conclude:

Esta necesidad de enseñar a utilizar los diccionarios está directamente vinculada con un hecho que se ha venido destacando desde hace más de treinta años: las importantes deficiencias encontradas en el manejo de las obras lexicográficas y el desconocimiento de las potencialidades que estas obras ofrecen (información gramatical, combinatoria, de uso, etc.) (Álvarez de la Granja 2017: 308).

Seguendo tali parole, allo scopo di trovare una soluzione per questa situazione di crisi dell'utilizzo delle risorse lessicografiche, Álvarez de la Granja propone un'unità didattica vincolata al corretto uso del dizionario. L'unità di apprendimento, orientata all'insegnamento della lingua gallega ha, secondo quanto affermato dalla stessa autrice, i seguenti obbiettivi:

- ❖ dare agli allievi la possibilità di praticare le quattro abilità (espressione orale, comprensione orale, espressione scritta e comprensione scritta) su cui si basa l'apprendimento di una lingua. Ovviamente, il punto di appoggio principale adoperato a tal fine è il dizionario;
- ❖ mostrare agli studenti la grande varietà di informazioni linguistiche custodite dalle risorse lessicografiche;
- ❖ avvicinare gli alunni all'utilizzo di altri tipi di dizionari che, essendo più specifici, possano fornire loro ulteriori informazioni riguardanti aspetti più concreti nello studio della L2.

A essi si affianca un altro aspetto di notevole rilevanza: il nucleo su cui si costituisce l'unità didattica proposta. In questa linea:

La unidad está organizada en torno a una tarea final que consiste en la elaboración de una exposición oral sobre un diccionario no general en la que los alumnos describan las utilidades y el funcionamiento de este (Álvarez de la Granja 2017: 310).

Questo nucleo dell'unità didattica, che allo stesso tempo funge da scheletro stabilendone le basi, si combina con un questionario a cui ogni studente dovrà rispondere in maniera individuale. Attraverso questa procedura, sarà possibile conoscere quali siano le competenze già possedute dagli alunni. Secondo l'esperta alcune delle domande da includere sono (2017: 312):

- ❖ che cos'è per te un dizionario? Offrine una definizione o evidenziane alcune delle caratteristiche di questo tipo di opere;
- ❖ esistono, secondo te, diversi tipi di dizionari? Saresti in grado di offrirne qualche esempio?

Altri quesiti che, a nostro avviso, sarebbero anche da includere sono:

- ❖ che aspetto di piace di più del tuo dizionario?
- ❖ a quale editoriale appartiene il dizionario che usi abitualmente?

Quest'insieme di proposte aiuterà a raggiungere l'obiettivo a cui ci siamo riferiti anteriormente, costituendone di conseguenza un ottimo punto di partenza per la messa in pratica dell'unità didattica.

Dopo aver effettuato un'attenta analisi dei risultati ottenuti grazie al questionario presentato, Álvarez de la Granja propone la sua prima attività:

En esta actividad los alumnos trabajarán en pequeños grupos. El objetivo es que analicen una serie de entradas lexicográficas de un diccionario general monolingüe y que, tras reflexionar sobre diferentes elementos microestructurales previamente identificados por el docente [...] señalen la utilidad o utilidades de cada uno de ellos desde la perspectiva de un aprendiz de lenguas, en este caso del gallego. El profesor propondrá a cada grupo un documento con las entradas que debe analizar y con las entradas que tiene que cubrir [...] Junto con las entradas, el docente entregará una tabla con tres columnas. En la primera se dará nombre a los distintos ítems microestructurales que se desee comentar y en la segunda se señalará el elemento o elementos concretos que corresponden a cada ítem en las entradas seleccionadas. La tercera columna aparecerá en blanco y será la que cubrirán los alumnos tras la pertinente reflexión (Álvarez de la Granja 2017: 312-313-314).

Una volta chiarite le istruzioni dell'attività, basandoci sulla proposta presentata dall'autrice nella summenzionata opera, procediamo a mostrare una proposta ideata *ad hoc* e incentrata sull'ambito della lingua italiana. Si tratta, dunque, di un adattamento dell'esempio originale di De la Granja. Su questa linea, è stato scelto un termine appartenente al mondo animale. Si tratta del lemma “passero”, scelto perché è falso amico lessico. La traduzione corretta di tale concetto in spagnolo è “gorrión”. Nonostante ciò, data la stretta somiglianza della forma italiana con il termine spagnolo “pájaro”, entrambi i concetti sono spesso erroneamente scambiati.

Mostreremo prima la tabella corrispondente alla definizione del concetto scelto e, successivamente, quella riguardante le diverse informazioni offerte dalla risorsa lessicografica adoperata. In questo caso, abbiamo impiegato il dizionario De Mauro in formato digitale.

Tabella 1.

Definizione 1 <b>passero</b>	
pàs se ro	
s.m.	
av. 1321; lat. passère(m); nell'accez. 2b cfr. lat. scient. Passer; nell'accez. 2c cfr. lat. scient. Passeri.	
AD	
1a. AD piccolo uccello molto diffuso nei nostri abitati, di colore grigio-marrone: lasciare le briciole per i passeri sul davanzale	

Di seguito, mostriamo la tabella corrispondente all'analisi del concetto da noi proposto. L'informazione mostrata nella fila di destra (in cui per motivi di spazio abbiamo eseguito una riduzione con rispetto agli elementi inclusi dall'autrice) non è veridica, ma corrisponde a quello che gli allievi potrebbero dedurre se quest'attività fosse portata alla pratica. Si tratta, fondamentalmente, di far sì che gli allievi riflettano sui vantaggi delle diverse informazioni offerte dai dizionari (informazione lessicografica).

Tabella 2.

Informazione lessicografica	Utilità
Lemma	Passero
Categoria grammaticale	Permette di conoscere il genere del sostantivo
Nome scientifico	Offre la possibilità di stabilire rapporti fra esso e altri concetti che già siano conosciuti, vale a dire, termini in italiano che abbiano un'origine simile.
Definizione	Dà la possibilità di identificare l'animale
Sinonimi	Agevola l'arricchimento lessicale.

Successivamente all'attività che abbiamo mostrato, De la Granja propone la messa in comune dei risultati ottenuti, a cui devono partecipare tutti gli studenti coinvolti. L'obiettivo non è altro che favorire l'apparizione di altri aspetti che possono essere oggetto di dibattito. Così, si riesce a raggiungere una maggiore ricchezza e qualità delle competenze grazie all'interazione del gruppo.

La seguente parte dell'unità prevede, in maniera simile a quella a cui abbiamo appena fatto riferimento, l'incremento delle competenze degli studenti tramite il sorgere di dubbi che riguardino informazioni non custodite, nella maggior parte dei casi, dai dizionari. In riferimento alla lingua gallega l'autrice propone diversi dubbi. Essi concernono, per esempio, i diversi modi esistenti per denominare la specie animale a cui si allude nella ricerca o addirittura il suo verso. Sarà proprio questo dubbio a spingere gli studenti ad utilizzare altri tipi di dizionari, con un argomento più specifico che possa colmare lacune di tal genere.

La parte finale dell'unità didattica si raggiunge tramite un processo di valutazione, che dovrà riprendere il questionario all'inizio presentato. Poiché gli studenti avranno già verificato l'ampio arco di possibilità offerte dal corretto utilizzo delle risorse lessicografiche nel loro processo di apprendimento, le risposte ottenute saranno più ampie rispetto a quelle dell'inizio. Tale circostanza darà la possibilità di stabilire un evidente paragone che, inoltre, servirà a dimostrare l'efficacia dei dizionari. Si concluderà, infine, con l'esposizione orale da parte di ogni gruppo. Essa darà luogo alla messa in comune delle risposte ottenute, le quali, allo stesso tempo, possono favorire l'apparizione di ulteriori dubbi che serviranno ad aumentare il numero di conoscenze acquisite. Infine, possiamo concludere che quest'unità didattica si basa, come notato, sulla costante interazione dei partecipanti e il conseguente manifestarsi di nuovi argomenti che, legati all'ambito stabilito come punto di partenza, rendono più ampie le competenze fornite. A questo proposito:

[...] pensamos que la tarea de presentar y describir en la L2 el funcionamiento y manejo de un diccionario, como motor de todo trabajo, puede resultar adecuada, en la medida que, a lo largo de su preparación y elaboración, se combina el desarrollo de la competencia lexicográfica con el de los conocimientos lingüísticos y las capacidades comunicativas en la L2 [...] (Álvarez de la Granja 2017: 324).

#### 4.2. I MOOC: DALLA LINGUA SPAGNOLA ALLA LINGUA ITALIANA

La seconda strategia che mostreremo si affida al sostegno tecnologico. Si tratta di una proposta che abbiamo ripreso dal linguista Gómez Clemente (2017), basata sull'utilizzo dei cosiddetti *MOOC* nell'apprendimento del lessico di una L2.

Il significato del concetto ora espresso deriva da una denominazione originale in lingua inglese: *Massive Online Open Course*. I *MOOC* sono, dunque, corsi a distanza. Il primo di essi di cui si è accertata l'esistenza vide la luce nel 2008 in Manitoba (Canada), nella cui università diversi docenti svolsero un corso dalla durata di dodici settimane che ricevette l'iscrizione di oltre 200.000 alunni.

Numerosi esperti hanno cercato di delineare i tratti fondamentali dei cosiddetti *MOOC*. Di seguito nomineremo quelle spiegazioni che, a nostro avviso, sembrano essere più rilevanti e servono a offrire una spiegazione diretta. Secondo quanto affermato da Méndez García (2013: 60-61-62), alcune delle caratteristiche sono:

- ❖ il carattere aperto, che permette la partecipazione di qualsiasi utente che abbia una connessione internet a disposizione;
- ❖ la creazione di un equilibrio nei ruoli fra insegnante e allievo nel processo di apprendimento, che dà luogo a un lavoro riconoscibilmente autonomo e indipendente;
- ❖ l'uso dei social media, per favorire il contatto tra i partecipanti al corso.

D'altra parte, secondo Gómez Clemente (2017: 250) altri tratti determinanti sono:

- ❖ l'inclusione di presentazioni, forum<sup>5</sup> o wiki<sup>6</sup>, fondamentali per coinvolgere i partecipanti e far sì che abbiano una maggiore percezione della loro capacità di lavoro in gruppo;

---

<sup>5</sup> Servizio Internet che permette di inviare e leggere messaggi su un argomento specifico, che restano a disposizione per i commenti altrui.

<sup>6</sup> Sito web che permette a ciascuno degli utenti di aggiungere nuovi contenuti o di modificare quelli già esistenti.

- ❖ l'uso di video che, in nessun caso, debbano avere una durata che vada oltre i sei minuti, poiché altrimenti il livello di attenzione diminuisce considerevolmente;
- ❖ la presentazione di contenuti che possano suscitare l'interesse degli studenti, al fine di impedire l'abbandono del corso;
- ❖ il possesso da parte degli utenti di una sufficiente competenza tecnologica che si combini a una certa familiarità con i social media.

Ora che abbiamo chiarito le particolarità di questo sistema, faremo riferimento ai due tipi di *MOOC* che Gómez Clemente identifica. Successivamente cercheremo di dimostrare quale sia il *MOOC* più adatto all'insegnamento della lingua italiana L2. Troviamo, dunque, i cosiddetti *xMOOC* e i *cMOOC*, che classificheremo rispettivamente come tipo *A* e *B*. Per quanto riguarda il primo tipo:

En este tipo de estudios el estudiantado debe adquirir una serie de contenidos y normalmente son las mismas versiones en línea de los formatos tradicionales de aprendizaje (lectura, instrucción, discusión, etc.) La función del profesorado en esta modalidad es la de experto que selecciona los contenidos que deben ser transmitidos a los/las estudiantes. [...] Los ejercicios pueden ser automatizados y utilizan el modelo estándar de clases grabadas en vídeo que se van secuenciando de forma semanal [...] Ofrecen reconocimiento tanto de la participación como de la superación del curso (Gómez Clemente 2017: 252).

Il tipo B riceve a sua volta la seguente caratterizzazione:

El conocimiento no se centra en las personas expertas (profesorado) sino en la creación de conexión [...]. En este modelo se busca que las personas que participan desarrollen un papel significativo en el proceso de formación [...] Lo importante son las personas. La interacción entre ellas es fundamental. [...] Los *cMOOC* se basan en el uso de las redes sociales, blogs, wikis y otros recursos de aprendizaje colaborativo (Gómez Clemente 2017: 252- 253).

A partire da questa spiegazione, nonostante l'attuale importanza dello sviluppo di un apprendimento autonomo che sia in costante contatto con quello degli altri utenti, considereremo il tipo *B* più adeguato all'apprendimento dell'italiano L2. Questa decisione è motivata dal fatto che, come notato, esso si basa su una struttura stabile e chiara, consolidata dall'interazione fra gli alunni, meccanismo che, allo stesso tempo, dà la possibilità di arricchire diverse competenze, come per esempio l'espressione orale e l'espressione scritta. Tra l'altro, esso offre contemporaneamente la possibilità di fissare un traguardo più facile da raggiungere, i cui risultati possano essere apprezzati man mano che ci si avvicina alla fine. Di conseguenza, si consegue una maggiore



motivazione da parte dei partecipanti, fattore di grande importanza nel processo di acquisizione di ogni L2.

D'altronde, cercando di analizzare il modo in cui i *MOOC* possono essere vincolati all'istruzione universitaria e in che misura potrebbe essere utile e importante la loro applicazione, mettiamo in luce la seguente affermazione:

El futuro de las universidades está ligado inevitablemente al impacto de la revolución digital. Alguno de los efectos de este impacto los comenzamos a conocer justo ahora y toman forma a través del uso masivo y gratuito a cursos de formación online (MOOC), [...] En este contexto, y ante el altísimo nivel de competencias, las universidades de todo el mundo tienen el reto [...] de transformar el modelo de operaciones y su forma de acceder al mercado gracias a la digitalización (Zamora 2015).

Seguendo questa affermazione, e tenendo ben a mente le parole di Gómez Clemente (2017: 247) che considera l'università come l'unica istituzione capace di fornire conoscenza di alto livello, possiamo dedurre che i *MOOC* ottengono parte del loro riconoscimento grazie al ruolo svolto dalle succitate istituzioni, offrendo un metodo assolutamente innovativo la cui corretta messa in pratica può essere di grande utilità per gli utenti. Tuttavia, esso costituisce un arduo traguardo poiché soddisfare in maniera simultanea le esigenze di un numero così elevato di alunni è altamente difficile. Maggie Sokolik (2014: 21) propone le seguenti regole al fine di creare un *MOOC* di ottima qualità per l'apprendimento di una L2:

- ❖ attribuzione di un grande rilievo alla costante interazione fra i partecipanti, favorendo la discussione dei contenuti trattati;
- ❖ concessione di importanza al ruolo dell'istruttore, al fine di guidare l'acquisizione di conoscenze da parte degli allievi;
- ❖ uso di video per coinvolgere gli studenti e offrire loro alternative che completino l'apprendimento;
- ❖ incentivazione dei sistemi di autocorrezione in combinazione con la correzione effettuata dal docente, considerato come una figura savia e affidabile da parte degli utenti.

Stabilita una panoramica per lo più omogenea sul ruolo dei *MOOC*, sulla loro caratterizzazione e i rispettivi modi di uso, cercheremo, partendo dalle proposte di

Gómez Clemente, di avvicinare questo metodo alla pratica che più direttamente ci riguarda: l'insegnamento di una L2.

Il metodo, oltre ad avere una grande importanza come mezzo per contribuire a consolidare l'importanza delle risorse lessicografiche, non rappresenta altro che il punto di partenza di Gómez Clemente. Con l'intenzione di presentare una nuova proposta, non ripetitiva, lo studioso ha ideato un suo modello di *MOOC* (2017: 260), con il seguente titolo: *Las redes léxico-semánticas en el contexto de la clase de L2*. Delineandone gli obiettivi, l'autore afferma:

El curso se definirá con el objetivo de que el alumnado utilice estas redes semánticas para la adquisición de conceptos asociados al léxico de la lengua que quiere aprender. Se propone un contexto de aprendizaje de la lengua gallega para estudiantes de L1 Español [...]. El curso servirá para dar a conocer estas herramientas léxico semánticas y su interés general para el conocimiento de léxico de una lengua (2017: 260).

D'altra parte, la durata del corso si estenderà lungo sei settimane, senza richiedere nessun prerequisito. A dare forma a questo *MOOC* saranno diversi moduli, il cui contenuto si concentrerà su aspetti diversi: dalla lessicografia digitale dello spagnolo e del gallego nella prima settimana, alle equivalenze interlinguistiche e all'informazione fraseologica nell'ultima sessione. L'obiettivo non è altro che rendere gli studenti consapevoli dell'importanza di fare un corretto e frequente uso delle risorse lessicografiche di qualità.

Dopo aver mostrato la proposta dell'autore e il suo rispettivo punto di partenza, è doveroso citare qualche proposta che sia esclusivamente indirizzata all'apprendimento dell'italiano. In questo contesto spicca il primo *MOOC* dedicato all'acquisizione di competenze nella lingua di Dante. Si tratta di un corso creato dall'Università per Stranieri di Siena e coordinato dal docente Andrea Villarini, che presenta le seguenti caratteristiche:

*Introduction to Italian* è il primo *MOOC* (*Massive open online course*) italiano dedicato all'insegnamento di lingua e cultura italiana. Il corso, ideato e realizzato da un team di esperti dell'Università per Stranieri, è svolto in collaborazione con *FurtherLearn*, la più grande piattaforma europea per la diffusione dei *MOOCs*. La frequenza (gratuita e on line) consentirà di entrare in contatto con le strutture dell'italiano utili per cominciare a padroneggiare le principali situazioni comunicative (presentarsi, chiedere informazioni, descrivere). Il corso è aperto a tutti coloro che intendono avvicinarsi alla lingua e alla cultura italiana (Università per Stranieri di Siena: s.d.).

Il primo aspetto apprezzabile è l'evidente carattere innovativo di tale proposta che, in un contesto in cui altre lingue hanno un livello di richiesta più elevato, mira ad avvicinare alla lingua italiana chiunque abbia il desiderio di impararla. Si riscontra anche una chiara intenzione di raggiungere una vasta diffusione, poiché si tratta di un sistema ideato, appunto, da un centro formativo per stranieri. È possibile dedurre che, tramite tale corso, si raggiungerà probabilmente un alto grado di soddisfazione, motivato dal fatto che il livello di partenza è un livello elementare in cui spesso, per quanto concerne l'apprendimento di una qualsiasi lingua, si conseguono progressi in maniera più veloce.

Nonostante ciò, va ricordato che ne trarranno beneficio soprattutto gli individui che abbiano altre lingue romanze come lingua materna. È importante sottolineare che, proprio in un corso come questo, concentrato su un livello elementare, sarebbe molto utile incorporare, sin dall'inizio, nozioni elementari di lessicografia affinché i partecipanti siano consapevoli dell'importanza che essa ha nel loro processo di apprendimento. Dopo questa prima familiarizzazione, si potrebbero svolgere numerose esercitazioni quali, per esempio, l'unità didattica presentata in precedenza.

Tuttavia, la descrizione fino a qui mostrata sembra dar luogo, *a priori*, a una situazione assolutamente "idilliaca": grazie a corsi aperti a cui qualsiasi interessato potrebbe accedere, è possibile acquisire competenze in un ampio repertorio di campi. Si tratta di un panorama che, facilmente, può condurre all'inganno. Ci sono alcuni problemi che derivano dall'utilizzo dei *MOOCS*. Così, Burbat e Varela affermano:

[...] justo uno de sus aspectos ventajosos —la posibilidad del acceso por parte de un elevado número de estudiantes y su gratuidad— ha llegado a ser, por diferentes razones, un punto de partida para diversas críticas. Hay varios puntos débiles que merecen tenerse en cuenta y que, tal vez, lleguen a replantear a largo plazo la utilidad de los MOOC tal y como se conocen actualmente (2017: 154).

Su questa linea, le esperte menzionano i seguenti svantaggi:

- ❖ difficoltà nella creazione di un'atmosfera gradevole di gruppo che possa favorire l'acquisizione di nuove competenze, derivata dal carattere aperto e massivo dei corsi;
- ❖ impossibilità di riunire in un unico livello comune tutti i partecipanti, conseguenza anch'essa del carattere aperto dei MOOC.

Fra questi aspetti negativi figurano anche i seguenti (López Sandino: 2012):

- ❖ difficoltà nel dimostrare la veridicità delle competenze acquisite;
- ❖ incertezza futura, derivata dall'impossibilità di sapere con certezza come procederà il futuro del corso;
- ❖ dipendenza eccessiva della motivazione degli utenti che condiziona notevolmente il successo o l'insuccesso del corso.

Un altro inconveniente dei *MOOC* che dobbiamo prendere in considerazione è il fatto che, nella maggioranza dei casi, aderiscono soltanto utenti abitanti in paesi che godono di ottime infrastrutture tecnologiche. Di conseguenza, il carattere di tali corsi non è così aperto come si potrebbe *a priori* pensare (Gómez Clemente 2017: 255).

Il fattore comune che si riscontra da tutti gli svantaggi a cui abbiamo fatto riferimento non è altro che una dipendenza dal fattore psicologico che riteniamo smisurata poiché, trattandosi di corsi di lingua, essi dovrebbero concedere maggiore importanza ad aspetti come l'attualità dei contenuti, dei materiali e dei metodi, affinché l'obsolescente circostanza che abbiamo menzionato possa essere evitata.

Concludiamo, dunque, che, al fine di poter usufruire dell'utilizzo dei *MOOC*, è necessario trovare un equilibrio, dando soluzione ai problemi in precedenza elencati. Si potrebbero pertanto considerare diverse misure quali il rafforzamento del ruolo del docente per dare al corso una credibilità più elevata, il corretto uso dei video e dei meccanismi che si affiancano alle spiegazioni teoriche o, tra le altre, dividere gli utenti a seconda delle proprie motivazioni e interessi, affinché si possa creare un ambiente di gruppo che, nonostante la massificazione, contribuisca al corretto e piacevole svolgimento del corso.

#### 4.3. L'IMPORTANZA DELLA FRASEOLOGIA

La seguente proposta, indirizzata anch'essa a contribuire all'utilizzo delle risorse lessicografiche in aula, è stata ideata dalla linguista spagnola Valero Gisbert, docente presso l'Università di Parma. Si tratta di un metodo incentrato sull'importanza dell'apprendimento, sempre all'interno dell'ambito di una L2, delle cosiddette "unità

fraseologiche”. Per eseguire la procedura a cui facciamo riferimento, la linguista ha adoperato i dizionari bilingui di Arqués/Padoán (2012), Garzanti (2007), Zanichelli (2005) ed Espasa Paravia (2005).

Il punto di partenza della misura di Valero Gisbert non è altro che la definizione del concetto “unità fraseologica”. Su questa linea, l’esperta afferma:

Frente al discurso libre, focalizaremos aquellas partes que se identifican como recurso repetido, es decir, estructuras que el uso ha fijado, trozos de discurso ya hecho, disponibles para su utilización. Nos ocuparemos de su enseñanza y, más específicamente, trataremos de esbozar algunas ideas para su aprendizaje (Valero Gisbert 2017: 399).

In coincidenza con quanto affermato, prendendo come punto di riferimento gli esempi appositamente proposti dall’autrice, è possibile identificare come unità fraseologiche sequenze quali “partirle/ romperle la cara a alguien” o “tener la corazonada”. Dato che si tratta di elementi il cui significato è palesemente astratto, cioè, non letterale, possiamo dedurre che la conoscenza di questi comporti una grande difficoltà per gli studenti che apprendono una L2. Tale condizione fa sì che ciò costituisca un fattore molto rilevante per indicare e accertare il livello e le competenze possedute da un alunno (Valero Gisbert 2017: 400). Dopo aver chiarito in cosa consistono le unità fraseologiche e averne proposto qualche esempio, cominceremo a individuare i due fattori che l’autrice ritiene di notevole rilevanza per accertare la corretta conoscenza delle unità fraseologiche. Il primo di essi è il dizionario bilingue e il ruolo da esso svolto nell’acquisizione delle unità fraseologiche. A questo proposito:

Creemos que el diccionario bilingüe puede contribuir enormemente a entender usos, matices y registros [...] y sobre todo a identificar colocaciones y otras unidades fraseológicas siempre que se suministre una información apropiada (Valero Gisbert 2017: 401).

Parallelamente, oltre a contribuire all’esposizione delle unità fraseologiche, Valero Gisbert attribuisce al dizionario bilingue le seguenti funzioni:

- ❖ comprendere un testo;
- ❖ tradurre dalla L2 alla propria;
- ❖ produrre un testo in L2.

A partire da questo importante ruolo del dizionario bilingue, sorge il seguente aspetto che la linguista ritiene fondamentale. Si tratta dei criteri propri dei lessicografi. Allo scopo di chiarire questo aspetto, Valero Gisbert (2017: 401) propone la seguente tabella, in cui analizza le diverse accezioni della sequenza “partirle/ romperle la cabeza a alguien”, mostrando quali dizionari la considerano unità fraseologica e quali no.

Tabella 3.

Partir(le) o romper(le) la cara a alguien	
<b>Partir</b> (G) <sup>7</sup> – non si considera UF. Si presenta come esempio del verbo <i>partir</i> .	Rompere, spaccare, spezzare: <b><i>partir(le) la cara a alguien</i></b> , <i>spaccare la faccia a qualcuno</i>
<b>Cara</b> (AP) – si considera UF	<b><i>Partir (o romper) la cara</i></b> (fam.) <i>Rompere (o spaccare) la faccia, rompere (o spaccare) il muso</i>
<b>Cara</b> (Z y EP) – si considera UF	<b><i>Cruzar la cara a alguien</i></b> dare uno schiaffo a qualcuno

Osservando la tabella proposta, si riscontra un aspetto chiaramente apprezzabile: le diverse considerazioni e il disaccordo esistente tra i lessicografi autori dei diversi dizionari nel considerare o no unità fraseologica la sequenza proposta. Si tratta, sostanzialmente, della valida dimostrazione della teoria di Valero Gisbert, secondo la quale i criteri degli autori, nella compilazione di dizionari bilingui, sono di grande importanza. Di conseguenza affermeremo che il ruolo dei diversi punti di vista degli autori rappresenta un altro aspetto rilevante nella presentazione e nell'apprendimento delle unità fraseologiche.

Su questa linea, Valero Gisbert afferma:

[...] sobre estos aspectos constatamos que ha habido un avance por lo que a la lexicografía bilingüe español/italiano se refiere, no tanto en la explicación de dichos criterios como en la presentación de las unidades mencionadas [...] (Valero Gisbert 2017: 401).

<sup>7</sup> Le abbreviazioni G, AP, Z ed EP corrispondono rispettivamente alle denominazioni: Garzanti, Arqués Padoán, Zanichelli ed Espasa Paravia. UF sta, a sua volta, per unità fraseologica.

In questo senso, l'evoluzione a cui l'autrice fa riferimento, palesemente vincolata ai criteri dei lessicografi e indirizzata a rendere più facile la comprensione delle unità fraseologiche, è dimostrata dalle seguenti tendenze (Valero Gisbert 2017: 402):

- ❖ concedere alle unità fraseologiche lo scopo dell'articolo lessicografico;
- ❖ includere le unità fraseologiche in un elenco ordinato alfabeticamente;
- ❖ inserire degli esempi di uso nello spazio propriamente lessicografico.

Di seguito, focalizzeremo la nostra attenzione sull'ultimo aspetto che l'esperta ritiene rilevante: gli esempi. Infatti, Valero Gisbert (2017:402) sostiene che essi debbano rispettare le seguenti condizioni:

- ❖ rendere comprensibile l'unità fraseologica;
- ❖ far capire quale sia l'utilizzo dell'espressione nel suo contesto naturale;
- ❖ dare la possibilità all'utente di comprendere e di essere in grado di usare l'unità fraseologica corrispondente.

Inoltre, anche se attualmente c'è una tendenza a includere molti esempi riguardanti l'uso delle unità fraseologiche, dando luogo a una situazione leggermente più positiva del previsto, Valero Gisbert dimostra che, fra tutte le opere lessicografiche proposte, soltanto il dizionario AP inserisca delle esemplificazioni. Al fine di offrire una dimostrazione di tale circostanza, la linguista propone un paragone fra gli esempi delle unità fraseologiche presenti nei lemmi di “ciencia” (primo caso) e “dueño” (secondo caso) nel dizionario AP. L'esperta conclude:

En el primer caso consideran que el equivalente más natural debería ser *con certeza*, es decir, con la eliminación del adjetivo *tutta*; mientras que en el segundo, el equivalente es *farla signora o farla padrona*, de cualquier modo no combinando la forma verbal *farla* con el pseudosintagma *da signora e padrona* (Valero Gisbert 2017: 403).

Una volta spiegati i pilastri che influiscono nell'apprendimento delle unità fraseologiche (dizionari bilingui, criteri dei lessicografi, inclusione di esempi), Valero Gisbert procede alla dimostrazione della messa in pratica di due esercizi che hanno

previsto l'uso del dizionario come strumento fondamentale. A sviluppare tali esercitazioni è stato un gruppo di studenti del secondo anno dell'Università di Parma, (a.a. 2015 – 16):

Es interesante comprobar el papel que desempeñan los ejemplos de uso en la producción de los aprendices de una L2. Una buena forma de experimentar ese aspecto es suministrando a dichos individuos la UF en cuestión con todas las indicaciones presentes en el/ los diccionarios que se utilicen y pedirles que con esa información intenten crear frases (Valero Gisbert 2017: 408).

L'altra esercitazione messa in pratica è consistita nell'individuazione di esempi contenenti unità fraseologiche nel dizionario AP. Dopodiché gli alunni hanno dovuto tradurre e, di conseguenza, comparare la loro propria produzione con la traduzione proposta dall'opera lessicografica adoperata.

Affinché tale procedura possa essere compresa in maniera più chiara, Valero Gisbert propone rispettivamente, per ognuno dei sopracitati esercizi, le seguenti contestualizzazioni:

*Tabella 4 .*

Unità fraseologica <i>a tientas</i> en AP	<b>a tientas</b> (a) tentoni,
(a) tastoni: <b><i>subí al desván a tientas</i></b> salii in soffitta a tentoni; <b><i>ir a tientas</i></b> <b><i>procedere a tastoni.</i></b>	

L'analisi che da tale sequenza si può riscontrare ci fa dedurre, secondo quanto spiegato dall'autrice e dimostrato dagli esempi proposti dagli allievi, che le unità fraseologiche *a tentoni* e *a tastoni* non si possono identificare come sinonimi.

El ejemplo se presenta solo en la primera UF e indica el modo, es decir, procediendo por intentos; mientras que el segundo parece indicar el sentido literal, es decir, tocando. Sin duda un ejemplo habría sido muy útil para entender estos matices (Valero Gisbert 2017: 408).

D'altra parte, agli alunni è stato anche chiesto di spiegare il significato della sequenza “fior di risorse” in spagnolo, procedura per cui è stato adoperato nuovamente il dizionario AP. Di seguito mostriamo il risultato proposto dalla linguista:



Tabella 5 .

<b>L'azienda ha impiegato fior di risorse</b>
Traducción: la firma ha utilizado personas válidas/ recursos finos/ los mejores recursos.
<b>Fiore (AP): fior [qualità] di (molto) un montón de [un mucchio di – cantidad]: l'azienda ha impiegato fior di risorse</b> la empresa ha usado un montón de recursos.

A partire dall'esempio proposto in AP, e secondo quanto affermato da Valero Gisbert (2017: 409) gli alunni hanno concepito l'espressione in senso qualitativo e non quantitativo, come mostrato nella parte superiore del quadro precedente. In questo modo c'è un evidente contrasto con la soluzione proposta dal dizionario. Di seguito, Valero Gisbert conclude:

En el tratamiento lexicográfico de la fraseología, el ejemplo es esencial para comprender la manera en la que puede utilizarse una expresión dada, ya que se muestra en un contexto – aunque sea breve – acompañado de distintas marcas. Por tanto, el diccionario bilingüe podría emplearse para la enseñanza de la fraseología, y concretamente con fines productivos o traductológicos, en la medida en que la información que se introduzca responda a los criterios de frecuencia, restricciones, marcas pragmáticas y ejemplificación expuestos (2017: 409).

Infine, dobbiamo evidenziare il fatto che, attualmente, c'è un gran numero di opere lessicografiche che non includono informazioni riguardanti le unità fraseologiche. In tal caso, potrebbero essere eseguite alcune delle misure che abbiamo citato in precedenza, tra cui la più adeguata sembrerebbe quella concernente i criteri lessicografici. A tal fine, potrebbe essere proposto, per ogni opera lessicografica, un elenco di unità fraseologiche raggruppate a seconda dei temi o campi lessicali, sempre con l'intenzione di dotare il dizionario di una maggiore qualità, rendendolo più ricco e ampio. Solo in questo caso il dizionario costituirà una risorsa al cento per cento utile e completa.

## 5. ATTIVITÀ LUDICHE PER MIGLIORARE L'USO DEL DIZIONARIO NELL'AULA DI ITALIANO L2

Allo scopo di contribuire al miglioramento della situazione descritta in precedenza e di consolidare l'utilizzo delle risorse lessicografiche nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano L2 e insieme alle proposte appena spiegate, abbiamo sviluppato delle esercitazioni di tipo ludico che potrebbero essere di grande utilità per raggiungere tale obiettivo.

La caratteristica più importante di queste attività è la loro veridicità, poiché si tratta di esercitazioni portate alla pratica da noi stessi. A questa circostanza ha contribuito il periodo formativo svolto durante il primo semestre dell'attuale anno accademico preso il CLM da settembre a dicembre 2018, con 40 ore di pratiche. Esso ci ha dato la possibilità di lavorare con studenti di italiano L2 di livello B2<sup>8</sup>, il che implica una certa padronanza e una salda conoscenza della lingua italiana che ci ha permesso di inglobare un gran numero di contenuti, approcci e metodologie diverse.

### 5.1. SOSTITUZIONE IN S

Così, la prima attività svolta a lezione con gli studenti presso il CLM, è stato un esercizio intitolato "Sostituzione in S", preso dal libro *Povero Pinocchio*:

Lanciato dal gruppo parigino dell'Oulipo, questo esercizio prevede che, preso un brano, possibilmente noto, ogni sostantivo, verbo e aggettivo venga sostituito dall'ennesimo sostantivo, verbo o aggettivo che segue sul vocabolario [...] Naturalmente più la distanza alfabetica tra i termini è alta, più il brano acquista caratteri surreali e si allontana dall'originale (Eco 1995:73).

Al fine di eseguirne un corretto svolgimento, abbiamo chiesto agli allievi di lavorare con il dizionario monolingue di Nicola Zingarelli (in formato cartaceo). Inoltre, gli studenti sono stati divisi in due gruppi, A e B, formati da quattro persone ciascuno e hanno avuto venticinque minuti di tempo a disposizione. Seguendo dunque le suddette indicazioni, abbiamo scelto come brano di partenza il frammento qui riprodotto tratto dall'opera *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg. Per quanto concerne il brano,

---

<sup>8</sup> Vogliamo esprimere la nostra gratitudine e il nostro ringraziamento a Cristina Hernández García, docente di lingua italiana presso il CLM, che con gran gentilezza e disponibilità ci ha permesso di portare a compimento le attività che saranno mostrate di seguito. A lei è dovuta anche la possibilità di proporre agli alunni il questionario che abbiamo già analizzato.

dobbiamo evidenziare, innanzitutto che si tratta di una scelta personale, motivata da diversi fattori. Tra essi, la sua appartenenza all'ambito letterario, il fatto che vi si trovano termini lessicali non tanto abituali, la cui conoscenza potrebbe contribuire ad arricchire le competenze degli studenti e, infine, la sua brevità e semplicità che fanno sì che in poche righe si crei una storia.

A volte la **sera**, in **montagna**, mio **padre** si preparava per **gite** o **ascensioni**. Inginocchiato a terra, ungeva le **scarpe** sue e dei miei fratelli con del **grasso** di **balena**; pensava che lui solo sapeva ungere le **scarpe** con quel **grasso**. Poi si sentiva per tutta la **casa** un gran rumore di **ferraglia**: era lui che cercava i **ramponi**, i **chiodi**, le **piccozze**. – Dove avete cacciato la mia **piccozza**? – tuonava. – Lidia! Lidia! dove avete cacciato la mia **piccozza**? (Ginzburg 1963:12)<sup>9</sup>

Di seguito, si mostreranno i testi ottenuti come risultato, al fine di effettuarne un'analisi di orientamento sia filologico che lessicografico.

(testo gruppo A)

A volte la **serale**, in **montanismo**, mia **padronanza** si preparava per **giubbetti** o **asceti**. Inginocchiato a terra, ungeva le **scarpelle** sue e dei miei fratelli con del **gratamente** di **baleno**; pensava che lui solo sapeva ungere le **scarpelle** con quel **gratamente**. Poi si sentiva per tutta la **casalinga** un gran **rumoroso** di **ferrame**: era lui che cercava i **rancidezza chioschi**, i **picnometri**. – Dove avete cacciato il mio **picnometro**? – tuonava. – Lidia! Lidia! dove avete cacciato il mio **picnometro**.

(testo gruppo B)

A volte la **seraficità**, in **montagnoso** mio **padreterno** si preparava per **gittata** o **ascese**. Inginocchiato a terra, ungeva le **scarpate** sue e dei miei fratelli con del **grattapugiare** di **baleniera**; pensava che lui solo sapeva ungere le **scarpate** con quel **grattapugiare**. Poi si sentiva per tutta la **casale** un gran **rumorio** di **ferraio** era lui che cercava i **ramuscelli**, i **chiose**, le **picnic**. – Dove avete cacciato la mia **picnic**? – tuonava. – Lidia! Lidia! dove avete cacciato la mia **picnic**.

Tenendo conto delle indicazioni fornite per lo svolgimento dell'esercizio, per creare i frammenti appena mostrati abbiamo svolto la sostituzione in S7 e in S3 rispettivamente. Ciò significa che, dopo aver cercato sul dizionario i termini evidenziati con il grassetto nel brano di partenza, essi sono state sostituiti dal settimo lemma (primo testo risultante) e dal terzo lemma (secondo testo risultante) che appariva sull'opera

---

<sup>9</sup> Il grassetto presentato da questo testo e dai due successivi non è originale. Si tratta di una modifica che abbiamo aggiunto per evidenziare il fatto che sono stati proprio quei termini a costituire l'oggetto della variazione richiesta dall'attività.

lessicografica consultata. Il risultato corrisponde alle voci rilevate in neretto nei due testi ottenuti.

Di seguito, si mostra una tabella con il risultato ottenuto, stabilendo un confronto fra i termini del testo di Ginzburg e quelli derivati dallo sviluppo dell'attività.

*Tabella 6.*

Testo Ginzburg	Testo grupo 1 (S7)	Testo grupo 2 (S3)
sera	serale	seraficità
montagna	montanismo	montagnoso
padre	padronanza	padreterno
gite	giubetti	gittata
ascensioni	asceti	ascese
scarpe	scarpelle	scarpate
grasso	gratamente	grattapuggiare
balena	baleno	Baleniera
casa	casalinga	Casale
ferraglia	ferrame	Ferraio
ramponi	rancidezza	ramuscelli
chiodi	chioschi	Chiose
piccozze	picnometro	Picnic

Possiamo dunque osservare e dedurre che le voci del testo appartenente al primo gruppo, trattandosi di una sostituzione S7, si discostano notevolmente dai termini originali, rafforzando lo scopo ludico dell'attività, attraverso il carattere gioviale raggiunto. A darne una dimostrazione sono vocaboli come “rancidezza” rispetto a “ramponi” e “chioschi” di fronte a “chiodi”.

D'altronde, per quanto riguarda la seconda colonna, trattandosi di una sostituzione in S3, osserviamo che non si verifica un discostamento così palese come quello precedente. La maggior parte delle voci che costituiscono questo gruppo fanno parte della stessa famiglia lessicale di quelle del brano di partenza. Come esempio, potremo nominare le coppie “ferraglia–ferraio” e “montagna–montagnoso”.

Possiamo infine distinguere due livelli di irregolarità, ognuno dei quali strettamente vincolato al carattere ludico dell'attività che abbiamo proposto. Alla luce dei risultati mostrati risulta evidente che questi livelli di irregolarità possiedono diversi gradi di intensità: quello più chiaro e solido, costituito dal primo gruppo e quello più discreto, formato dai termini del secondo gruppo.

## 5.2. SCOMPOSIZIONE DI PAROLE

L'attività successiva porta la denominazione di “Scomposizione di parole”. Si tratta di un esercizio che abbiamo creato *ad hoc* e che ha previsto l'utilizzo del dizionario come elemento di consultazione necessario per la sua risoluzione.

Agli studenti abbiamo dunque proposto un insieme di parole da scomporre, al fine di trovarne l'origine, cioè la parola base da cui derivano e ovviamente anche il significato. A tale scopo, hanno creato delle frasi e, solo successivamente, hanno consultato il dizionario per verificare la coincidenza tra il significato da loro attribuito e quello reale. Infine, hanno cercato di individuare il termine base da cui derivavano le voci proposte.

Per lo sviluppo di questa prova, gli alunni hanno lavorato in due gruppi formati da quattro persone, con un tempo circoscritto a trenta minuti. L'opera lessicografica adoperata è stata nuovamente il dizionario monolingue di Nicola Zingarelli in formato cartaceo. I vocaboli presentati allo scopo di eseguire l'esercizio sono stati i seguenti: *inorridire*, *annientare*, *assopirsi*, *intimorire*, *affacciarsi* e *impaccare*. Di seguito, si mostrano due tabelle corrispondenti a ognuno dei gruppi.

Tabella 7. Gruppo A.

Termine proposto	Significato Attribuito	Frase proposta	Frase creata dopo la consultazione <sup>10</sup>
<i>affacciarsi</i>	L'azione di fare fronte a qualcuno o qualcosa.	Devi affacciarti a questa difficoltà.	Si affacciava ogni mattina alla finestra.
<i>annientare</i>	L'azione di essere colpito da qualcosa o qualcuno.	Mi sono annientata con la notizia.	Aveva annientato la sua amica.
<i>assopirsi</i>	L'azione di cambiare emozionalmente quando succede qualcosa di incredibile.	È normale assopirsi con questa situazione.	Si era assopita perché aveva lavorato molte ore.
<i>impaccare</i>	L'azione di mettere qualcosa in un pacco.	Devi impaccare questo pacco per la tua mamma.	-
<i>inorridire</i>	L'azione di non ripetere qualcosa.	È un verbo che non mi piace e non vorrei inorridirlo.	Inorridisco quando vedo gli animali.

<sup>10</sup> Le frasi create dagli studenti includono le opportune correzioni grammaticali.

Tabella 8. Gruppo B .

Termine proposto	Significato attribuito	Frase proposta	Frase creata dopo la consultazione
<i>affacciarsi</i>	Avvicinarsi a superfici come finestre o porte.	Quando mio fratello ha suonato il campanello, mi sono affacciato alla finestra.	-
<i>annientare</i>	L'azione di far sì che qualcosa diventi quasi nulla.	Nella discussione hanno cercato di annientare i miei argomenti per vincere.	-
<i>assopirsi</i>	Essere molto sorpreso.	Mi sono assopito per quello che hai detto.	Era molto stanco e si è assopito mentre guardava il film.
<i>impaccare</i>	L'azione di inserire qualcosa dentro un pacco.	Per spedire questo libro dobbiamo impaccarlo.	-
<i>inorridire</i>	L'azione di dover ripetere qualcosa.	Non avevamo capito e la professoressa ha dovuto inorridire la spiegazione.	Inorridisce quando sente quella canzone.

A partire dallo svolgimento di questo esercizio e dall'osservazione dettagliata delle due tabelle, possiamo apprezzare una struttura palesemente polare, basata su un rapporto di semplicità – complessità fra i concetti adoperati. Esso si mostra nella seguente sequenza:



Abbiamo collocato al “polo A” il termine *impaccare* perché, trattandosi di un verbo derivato dal sostantivo maschile *pacco* (la cui conoscenza si raggiunge già a livelli di lingua più elementari), gli alunni ne hanno individuato subito il significato.

In diretta opposizione, distinguiamo il “polo B”, caratterizzato da una maggiore difficoltà e formato dalle voci *inorridire* e *assopirsi*. Per individuarne il significato, avendo creato esempi dapprincipio malriusciti, gli allievi hanno dovuto ricorrere al dizionario.

Un carattere intermedio acquisiscono, a loro volta, i termini *annientare* e *affacciarsi* con i quali, rispetto a quelli precedenti, è stato creato un numero intermedio di frasi corrette.

Raggiunto questo punto, dobbiamo soffermarci su un altro aspetto fondamentale: il fatto che nella tabella presentata ci siano degli spazi vuoti. Essi indicano che gli allievi non hanno dovuto consultare il dizionario, grazie alla loro capacità di individuare il significato dei termini attraverso il loro intuito. Tale circostanza dà luogo a un’interessante riflessione che ci spinge a dedurre che, come conseguenza del fatto di non utilizzare le risorse lessicografiche a disposizione, si commettono più errori. Infatti, è chiaramente apprezzabile che i vocaboli per cui non è stato usato il dizionario sono quelli che in precedenza abbiamo collocato al polo A (cioè quello corrispondente a un livello minore di difficoltà) e, in nessun caso, quelli collocati al polo B (corrispondente a un livello di maggiore difficoltà).

Si tratta, dunque, di un panorama fallace che, oltre a togliere importanza ai dizionari induce facilmente all’inganno, poiché farne a meno è sempre un ostacolo e non una condizione di positiva comodità.

Infine, dopo aver completato l’esercitazione, gli studenti hanno catalogato i seguenti concetti come base delle voci proposte, confermandone la conoscenza, raggiunta sempre grazie al dizionario.

- ❖ affacciarsi: faccia;
- ❖ annientare: niente;
- ❖ inorridire: orrore;
- ❖ impaccare: paco.

### 5.3 MUSICA E DIZIONARIO

La terza esercitazione che abbiamo sviluppato, creata *ad hoc* come quella precedente, riceve il nome di “Musica e dizionario”.

Si tratta di un’attività che, prendendo un brano musicale in lingua italiana come punto di partenza, ha richiesto agli studenti di individuare il significato di certe sequenze con l’appoggio del dizionario. Anche qui, abbiamo adottato una divisione in gruppi per la messa in pratica del compito. Ciò significa che gli studenti hanno lavorato in maniera collettiva, divisi in due gruppi formati da quattro persone, offrendo la propria risposta in un tempo circoscritto a trenta minuti. L’opera lessicografica utilizzata è stata, nuovamente, il dizionario monolingue di Nicola Zingarelli.

Dobbiamo sottolineare che per la scelta dei termini abbiamo selezionato, innanzitutto, delle frasi concrete per ogni gruppo. Gli allievi hanno, dunque, dovuto individuare il significato generale dell’elemento proposto, adoperando il dizionario per trarre prima il significato delle voci ignote (che abbiamo evidenziato con il grassetto). La composizione musicale selezionata appartiene all’odierno panorama musicale italiano.

Di seguito mostriamo i frammenti presi come esempio:

Tabella 9. Gruppo A.

Frase / termine selezionato	Significato attribuito
E per la via <b>rancore</b> e <b>pentimento</b> .	Per una strada di sentimenti negativi che non hanno belle conseguenze.
Buona vita, per chi ha il cuore <b>inquieto</b> .	Buoni auguri a tutti coloro che non riescono mai a stare fermi e che non hanno paura.
E <b>tieni fermo</b> il cuore che tira il vento.	Sii forte nei momenti più difficili.

I valori attribuiti sono frutto di due fattori. Da una parte, come abbiamo già chiarito, della ricerca sul dizionario dei lemmi evidenziati in neretto e, dall’altra, delle idee riguardanti il significato stesso del pezzo musicale sorte negli alunni dopo aver confermato la conoscenza dei vocaboli citati. Seguendo questo metodo, siamo stati in



grado di stabilire le seguenti deduzioni (raggiunte dagli studenti sempre grazie all'uso delle risorse lessicografiche) concernenti ognuno dei termini:

- ❖ rancore e pentimento: si tratta di due sentimenti che, in genere, hanno una sfumatura negativa;
- ❖ inquieto: termine contrario a l'idea di 'calma' o 'quiete'. Benché si tratti di un vocabolo assolutamente identico a quello della lingua spagnola, gli allievi hanno privilegiato l'uso del dizionario per accertarne la conoscenza;
- ❖ tenere fermo: sequenza indicante il fatto di far sì che un certo aspetto sia caratterizzato dalla calma;

*Tabella 10. Gruppo B.*

Frase / termine selezionato	Significato attribuito
Sembra <b>saggezza</b> la stupidità.	È facile nascondere i propri errori.
Ogni buon senso sta a <b>digiuno</b> .	Il livello più alto di lucidità si ha nei primi momenti della giornata.
Ogni promessa è <b>giuramento</b> .	Bisogna far diventare realtà le proprie affermazioni.

Il significato attribuito riacquisisce qui lo stesso punto di partenza di quelli precedenti: uso del dizionario e posteriore adattamento al messaggio del brano musicale.

Tenendone conto, gli studenti hanno stabilito le seguenti deduzioni:

- ❖ saggezza: termine che fa riferimento a una grande maturità nel proprio pensiero. A renderne più facile la comprensione è stato il fatto che sia stato presentato insieme a un termine con un'accezione contraria (stupidità);
- ❖ digiuno: termine che fa riferimento alla mancanza di cibo. Tra quelli proposti, è stato questo termine a comportare una maggiore difficoltà. Nonostante ciò, grazie all'uso delle risorse lessicografiche gli allievi sono stati in grado di stabilire un chiaro parallelismo fra questa forma e quella spagnola corrispondente, contribuendo così alla creazione di sistemi automatici di paragone. Questi, basati su un punto di vista contrastivo hanno fatto sì che gli

alunni siano stati capaci di arricchire le proprie conoscenze, approfittando delle somiglianze morfologiche fra le due lingue.

- ❖ **Giuramento:** termine che fa riferimento all'atto di giurare e promettere'. L'individuazione del significato di questo vocabolo non ha implicato una grande difficoltà, fondamentalmente per due motivi: il fatto che si presenti in un contesto preciso e la similitudine con la forma spagnola corrispondente.

#### 5.4. TESTI GEMELLI

Infine, la quarta e ultima esercitazione che proponiamo riceve la denominazione di "Testi Gemelli". Si tratta anche in questo caso di un'attività creata appositamente per la lezione e basata sul primo esercizio che abbiamo presentato nelle pagine precedenti, in quanto richiede la riscrittura di un testo concreto. A tale scopo, abbiamo proposto agli alunni un brano preso dal libro *Nuovo contatto B2* con il compito di riscriverlo cercando di abbassare il livello di registro e adoperando il dizionario per eseguire la ricerca delle voci a loro ignote, poiché solo dopo averne accertato il significato si è in grado di poter trovare termini equivalenti con cui effettuare la sostituzione.

D'altra parte, a condizionare la scelta del testo sono stati considerati due motivi: il fatto che si tratti di un frammento del loro manuale e l'adeguatezza al livello B2. Lo svolgimento della prova ha previsto le seguenti condizioni: la divisione degli allievi in due gruppi costituiti da quattro persone, l'uso del dizionario monolingue di Nicola Zingarelli e il tempo circoscritto a trenta minuti. Il testo scelto è il seguente. (Bozzone, Costa, Piantoni 2017: 129).

*Brano quarta attività.*

*L'Italiano debole del potere forte*

**Sono molti a sostenere** che in Italia il linguaggio politico sia molto cambiato.

**E non a torto**, se in passato **la lingua della politica suonava astrusa o troppo compassata o settoriale, oggi rumoreggia** volgare e schietta, diretta e approssimativa. Prima si cercava di parlare in pubblico **meglio di come si mangiava, oggi ci si vanta** di parlare “come si mangia”. Si è passati da una lingua colta, forte ed esclusiva, a una lingua popolaresca, debole e inclusiva. Giuseppe Antonelli **ha ben rispecchiato** questa evoluzione dicendo che si è passato dal “Paradigma della superiorità” a quello del “**rispecchiamento**”, **abbassando** il livello del discorso politico a quello medio – basso della lingua quotidiana

Prima di mostrare quali siano i testi ottenuti, dobbiamo alludere al fatto di aver evidenziato certe alcune voci con il grassetto. Si tratta di concetti che hanno suscitato l'interesse degli alunni, poiché li hanno ritenuti appartenenti a un livello di registro più elevato e, di conseguenza, meno adatto a quello a cui questo gruppo è abituato. Ciò significa che sono stati proprio tali vocaboli a essere modificati, in ciascuno dei due testi derivati dallo sviluppo dell'attività.

I frammenti ricevuti grazie alla messa in pratica di questo esercizio, corrispondenti ai gruppi A e B rispettivamente, sono i seguenti:

Gruppo A.

*L'Italiano debole del potere forte*

Molte persone dicono, senza errare, che in Italia il linguaggio politico sia cambiato. In passato la lingua dei politici era difficile da capire, oggi suona volgare, semplice, diretta e vicina. Prima si cercava di parlare bene in pubblico meglio di come si mangiava, oggi giorno ci si sente fieri di parlare “come si mangia”. Si è passati da una lingua forte, colta ed esclusiva a una lingua popolaresca, debole e inclusiva. Giuseppe Antonelli ha spiegato questo cambiamento dicendo che si è passato dal “modello della superiorità” a quello del “rispecchio di tutti”, riducendo il livello dello stile del discorso politico, a quello medio-basso della lingua quotidiana.

Gruppo B.

*L'Italiano debole del potere forte*

**Sono molti a dire** che in Italia il linguaggio politico sia molto cambiato. **E non è un errore.** Se prima la lingua della politica **suonava complicata, troppo chiusa o difficile e privilegiata**, oggi sembra **volgare e semplice, diretta e vicina**. Prima si cercava di parlare in pubblico meglio di come si mangiava, oggi ci si vanta di parlare “come si mangia”. Si è passati da una lingua forte, colta ed esclusiva a una lingua popolaristica, debole e inclusiva. Giuseppe Antonelli **ha riassunto** questo cambiamento dicendo che si è passato dal “modello di superiorità” a quello di “**somiglianza con tutti i cittadini**”, abbassando il livello del discorso politico a quello della lingua quotidiana.

Prima di approfondire e concretizzare gli aspetti che caratterizzano i frammenti ottenuti, proponiamo la seguente tabella onde i suddetti elaborati possano essere messi a confronto in un modo comprensibile.

*Tabella 11.*

Testo originale	Testo A	Testo B
Sono molti a sostenere	Molte persone dicono	Sono molti a dire
E non a torto	Senza errare	E non è un errore
La lingua della politica	La lingua dei politici	La lingua della politica
Suonava astrusa o troppo complessa o settoriale	Era difficile da capire	Suonava complicata, troppo chiusa o difficile e privilegiata
Oggi rimbombava volgare, schietta	Oggi suona volgare, semplice, diretta e vicina	-
Oggi ci si vanta	Oggi ci si sente fieri	Oggi ci si vanta
Ha ben rispecchiato	Ha spiegato	Ha riassunto
Rispecchiamento	Rispecchio di tutti	Somiglianza con tutti i cittadini
Abbassando	Riducendo	Abbassando

Dopo aver osservato minuziosamente la tabella, notiamo abbondanti cambiamenti. Essi danno luogo alla nostra analisi, che si svolgerà radunando i vocaboli in diversi gruppi. Considereremo per primo quello concernente le forme verbali.

Così, riteniamo chiaramente appariscente l'uso di forme come “dire”, “suonare”, “spiegare”, “riassumere” oppure “ridurre”, di fronte alle originali “rumoreggiare”, “rispecchiare” o “abbassare”. Seguendo questa linea, è possibile riconoscere un palese discostamento dal testo originale sia nel frammento A, sia nel frammento B. A tale deviazione, dobbiamo aggiungere il fatto che i brani prodotti sono avvolti da una notevole colloquialità raggiunta tramite l'utilizzo di forme più semplici e quotidiane, a cui già abbiamo fatto riferimento.

Un'altra sequenza riguardante i verbi è quella espressa nel sesto esempio. In essa è notevolmente apprezzabile che, nonostante la conservazione della forma impersonale “ci si”, è stato proposto un altro modo di esprimere lo stesso significato, in questo caso la sequenza *sentirsi fieri*.

Il secondo gruppo su cui abbiamo focalizzato la nostra attenzione è quello formato dalla frase nominale “La lingua della politica”, espressa nel terzo esempio. Al fine di modificare tale sequenza, gli allievi appartenenti al gruppo A hanno proposto la forma “La lingua dei politici”. Ciò significa che, pur conservando il sintagma preposizionale originale, gli studenti hanno proposto la forma “politici” rispetto a quella originale. In questo caso, sebbene non si tratti di una modifica che abbia dato luogo a un cambiamento notevole, possiamo ugualmente distinguere una semplificazione e, dunque, una colloquialità che si aggiunge a quella menzionata anteriormente.

Il terzo e ultimo gruppo che abbiamo analizzato è quello formato dal secondo esempio espresso nella tabella. Esso è stato eseguito tramite la proposta di una forma completamente diversa: “senza errare”. Si tratta di un'alternativa alla sequenza “e non a torto”, conservandone il significato.

## 5.5 VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DA PARTE DEGLI STUDENTI DEL CLM

Per accertare la ricezione delle attività alla cui spiegazione abbiamo proceduto in questo capitolo, abbiamo chiesto agli studenti coinvolti la compilazione di un questionario. Esso ha previsto la valutazione da 0 a 5 (0 assolutamente in disaccordo 5 totalmente d'accordo) di un insieme di affermazioni che mostreremo nella tabella seguente.

Tabella 12.

		Studente							Valutazione media
		A	B	C	D	E	F	G	
A	Tras las actividades realizadas soy más consciente de la importancia: del correcto uso del diccionario en mi aprendizaje de italiano:	5	3	5	4	3	5	5	4.2
B	Es más útil y provechoso usar recursos de fiabilidad (como por ejemplo los diccionarios empleados en el aula) antes que las habituales fuentes de consulta (reverso, google traductor.) que pueden dar lugar a errores:	5	5	4	5	5	4	3	4.4
C	Considero que la realización de las actividades propuestas durante el curso han sido una buena alternativa para fomentar el uso del diccionario y, al mismo tiempo, ayudarme a enriquecer mis conocimientos en lengua italiana:	5	5	5	4	4	5	4	4.5
D	Concibo el diccionario como una fuente de consulta obsoleta que no contribuye de manera plena a mi aprendizaje del italiano:	0	1	1	0	2	0	0	0.6
E	El uso lúdico del diccionario a través de las actividades propuestas ha hecho que me divirtiera aprendiendo:	5	4	5	5	4	5	3	4.4
F	El uso lúdico del diccionario me ha allegado una perspectiva de esta herramienta que desconocía:	5	2	5	5	2	3	4	3.7
G	El uso lúdico del diccionario me ha motivado a seguir aprendiendo italiano:	5	3	5	5	2	4	3	3.8

A partire dall'osservazione dell'esito conclusivo qui mostrato è possibile giungere a diverse conclusioni.

Occorre innanzitutto osservare la valutazione media raggiunta dalla sequenza C. Oltre a costituire la cifra più elevata di tutto l'elenco, essa ci permette di verificare l'esistenza un fattore molto importante: l'arricchimento delle conoscenze linguistiche tramite l'utilizzo delle risorse lessicografiche. Risulta ovvio che tale circostanza rappresenti il primo passo per generare il cambiamento della reputazione delle risorse lessicografiche che così chiaramente abbiamo cercato di evidenziare. Ciò si combina con la valutazione delle altre affermazioni di questo gruppo intervistato, la cui valutazione ha raggiunto pressoché il punteggio massimo: 5 punti. D'altronde, per

quanto riguarda le due ultime sequenze, è significativo che esse abbiano raggiunto rispettivamente una valutazione media di 3.7 e 3.8.

È quindi possibile dedurre che agli allievi è stato dato un grande livello di coinvolgimento nelle attività proposte. Di conseguenza, approfondire il loro interesse affinché si sentissero pienamente coinvolti è stato molto utile. Nonostante ciò, come ben sappiamo, soddisfare estremamente tutti i partecipanti è altamente difficile.

Infine, consideriamo molto incoraggiante il fatto che l'affermazione *D* abbia raggiunto una valutazione di 0.5. Si tratta di un indice molto basso che, pur non essendo pari a zero, ci spinge a dedurre che abbiamo iniziato a percorrere la strada giusta verso una nuova considerazione delle risorse lessicografiche. Se invece delle esercitazioni che abbiamo proposto avessimo chiesto agli studenti di svolgere compiti di tipo più tradizionale, come per esempio eseguire soltanto una semplice ricerca dei termini ignoti, i risultati del questionario che sarebbero stati con tutta sicurezza molto diversi.

## 6. CONCLUSIONI

Partendo dall'esistenza di una crisi delle risorse lessicografiche, abbiamo cercato di proporre alcune misure ed esercitazioni indirizzate a dinamizzare e migliorare l'uso del dizionario nell'aula di italiano L2.

Abbiamo, dunque, comprovato che l'utilizzo delle risorse lessicografiche è palesemente e negativamente condizionato dall'odierno contesto sociale. Pur verificandosi una situazione di crisi (della quale abbiamo potuto confermare le cause individuate dagli esperti) che potrebbe considerarsi altamente complessa, consideriamo che sia ancora possibile capovolgere tale circostanza. A questo proposito si riscontra, dunque, che bisognerebbe concedere una maggiore affidabilità alle proposte degli esperti lessicografi, per cercare di coinvolgere gli utenti, affinché aumenti il loro interesse verso i dizionari.

Quest'ipotesi è stata chiaramente confermata dall'insieme di esercitazioni che abbiamo svolto presso il CLM. Esse ci hanno permesso di osservare, assieme al questionario proposto, che tramite lo svolgimento di esercizi di carattere ludico (utilizzo di musica, costante interazione del gruppo e creazione di testi e sequenze linguistiche prive di senso logico) è possibile aumentare l'uso delle risorse lessicografiche in aula, contribuendo così a consolidare il ruolo svolto dal dizionario. Si tratta, quindi, di combinare il divertimento con l'apprendimento, accennando a metodi caratterizzati da un'evidente componente ludica che, tuttavia, non toglie importanza alla finalità didattica, sulla quale si basa qualsiasi processo di apprendimento.

D'altra parte, un altro beneficio che occorre mettere in luce, ottenuto grazie a queste attività, è la capacità acquisita dagli allievi di stabilire collegamenti mentali che agevolano la loro capacità di scoprire nuove competenze in maniera autonoma. Pertanto, è possibile dedurre che la combinazione di intuito e dizionario sia altamente utile e arricchente. Quest'ultimo aspetto rispecchia le idee di Corda e Marellò (1999: 224), secondo le quali il fatto di affidare agli studenti compiti in cui siano direttamente coinvolti aumenta in modo chiaro l'efficacia dell'apprendimento.

Per quanto concerne l'attuale situazione di crisi lessicografica nell'ambito dello studio dell'italiano L2 in Spagna, tenendo conto del fatto che finora non si sono svolti degli studi specifici, consideriamo che si potrebbero eseguire diverse procedure. Fra



esse, prendendo come punto di riferimento le misure su cui ci siamo basati per la costruzione di questo TFG, citeremo l'inclusione delle attività sviluppate presso il CLM in un *MooC*, esclusivamente orientato all'approfondimento dell'utilizzo del dizionario nell'apprendimento dell'italiano L2. Di questo *MooC*, potrebbero anche far parte proposte come quelle che abbiamo raccolto, incentrate sulla fraseologia o sull'unità didattica. Consideriamo altamente interessante il fatto di poter osservare come si eseguirebbe la messa in pratica di un meccanismo di apprendimento come questo.

I dizionari rappresentano una risorsa da cui non possiamo prescindere, poiché sono una parte indispensabile del processo di apprendimento ed arricchimento delle competenze linguistiche, nelle quali si addentrano tutti gli studenti di una seconda lingua. Si tratta, quindi, di formare, informare ed interessare gli utenti. Probabilmente, seguendo tutti questi passi si potrà contribuire a capovolgere la tendenza della situazione attuale e si verificherà un corretto uso delle risorse lessicografiche nell'aula di italiano L2.

## 7. BIBLIOGRAFIA

### 7.1. OPERE DI CONSULTAZIONE

ÁLVAREZ DE LA GRANJA, MARÍA (2017): «Qué obras lexicográficas podemos utilizar en el aula? Diversidades de herramientas y posibilidades de explotación» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Sanmarco Bande, M<sup>a</sup> Teresa (ed.) *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 307-329.

ÁVILA MARTÍN, M<sup>a</sup> DEL CARMEN (2000) *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*. Granada: Universidad.

AZORÍN FERNÁNDEZ, DOLORES & SANTAMARÍA PÉREZ M<sup>a</sup> ISABEL (2017) «El diccionario monolingüe en el aula» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Sanmarco Bande, M<sup>a</sup> Teresa (ed.) *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 109-133.

- BOZZONE COSTA, R. & GHEZZI C. & PIANTONI M. (2017) *Nuovo contatto B2: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* Torino: Loescher Editore.
- CORDA, ALESSANDRA & MARELLO, CARLA (1999): *Insegnare e imparare il lessico*. Torino: Paravia Edizioni, pp 224-226.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ & VALCÁRCEL RIVEIRO, CARLOS (2015) «Hábitos de uso de los diccionarios entre los universitarios europeos: ¿nuevas tendencias?» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Gómez Guinovart, X. & Valcárcel Riveiro, C. (ed.) *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva*. Berlin: de Gruyter, pp 165-191.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ & SANMARCO BANDE, M<sup>a</sup> TERESA (ed.) (2017): *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ECO, UMBERTO (1995): *Povero Pinocchio. Giochi linguistici di studenti del Corso di Comunicazione*. Milano: Comix.
- GINZBURG, NATALIA (1963): *Lessico familiare*. Torino: Einaudi.
- GÓMEZ CLEMENTE, XOSÉ M<sup>a</sup> (2017): «Propuesta de un MOOC para la enseñanza de una segunda lengua» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Sanmarco Bande, M<sup>a</sup> Teresa (ed.): *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 247-267.
- GOUWS, RUFUS (2017) «La sociedad digital y los diccionarios?» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Sanmarco Bande, M<sup>a</sup> Teresa (ed.): *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 17-35.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, JUAN (1999) «Notas a propósito de la ejemplificación y la sinonimia en los diccionarios para extranjeros» en: Calero, M<sup>a</sup> Ángeles & Casanovas, Montse & Mateu, Rosa M<sup>a</sup> & Neus Vila, M & Orduña, J. Luis (eds.) *Así son los diccionarios*. Universitat de Lleida: Inresa, pp 77-95.
- HARTMANN, REINHARD R. K. (2001) *Teaching and researching lexicography*. Harlow: Longman.

- ILSON, ROBERT (1990): «Present – day British lexicography» en: Hausmann, Franz Josef *et alii* (ed.) *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie de lexicographie*. Berlin: W. de Gruyter, pp. 1967-83.
- LÓPEZ SANDINO, JORGE (2012): «MOOC: ¿Ocaso del modelo de negocio tradicional en e- learning?». Disponible in <<https://ojulearning.es/2012/08/mooc-ocaso-del-modelo-de-negocio-tradicional-en-e-learning/>> [ultima consultazione: 17/04/2019].
- MÉNDEZ GARCÍA, CARMEN (2013) «Diseño e implementación de recursos masivos abiertos en línea (MOOC) expectativas y consideraciones prácticas» en: *Revista de educación a distancia n° 39*, pp 58-77.
- MENGONI MARCO (2018): *Buona Vita (Video Story)*. Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=QRy6qwDIYfc>. ultima consultazione: 15/04/2019].
- MÜLLER-SPITZER, CAROLIN (2017) «Investigación sobre el uso de diccionarios» en: Domínguez Vázquez, Mª José & Sanmarco Bande, Mª Teresa (ed.) *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp 56-80.
- PAVIČIĆ TAKAČ, VISNJA (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PRENSKY, MARK (2001) «*Digital Natives, Digital immigrants*». Disponible in <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [ultima consultazione: 24/05/2019].
- REIG, DOLORS (2010) «¿Nativos o náufragos digitales? Actitudes y competencias». Disponible in < <https://www.dreig.eu/caparazon/2010/07/29/nativos-naufragos-digitales-competencias/> > [ultima consultazione: 24/05/2019].
- RUBIO ARANDA, ELOY (2013) «La era digital: cambio o revolución» disponible in <<http://eloyrubio.blogspot.com/2013/06/la-era-digital-cambio-o-revolucion.html>> [ ultima consultazione: 26/04/2019 ].

- SANMARCO BANDE, M<sup>a</sup> TERESA (2016) «El diccionario en el aula: cómo mejorar las competencias de los usuarios», en: F. Blanco Valdés (ed): *Il mezzogiorno italiano: riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia*. Firenze: Franco Cesati, pp 933-941.
- SANMARCO BANDE, M<sup>a</sup> TERESA (2018) «Herramientas lexicográficas en el aula de italiano L2» en *Quaderns d'Italia. Lessicografia italiana tra presente e futuro. Lexicografia italiana entre present i futur*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. pp 117-130.
- SOKOLIK, MAGGIE (2014) «What Constitutes an effective language MOOC?» en B. Elena & M. Elena (eds.): *Language MOOCs: providing Learning, Transcending boundaries*. Barcelona. De Gruyter, pp 16-32.
- TÉLLEZ CARVAJAL, EVELYN (2017) «Reflexiones en torno a la ciudadanía digital» disponible in: <<http://journals.sfu.ca/doxa/index.php/doxa/article/view/34/28>> [ultima consultazione: 29/04/2019].
- UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA (s.d.) «Introduction to italian» Disponible in <[https://www.unistrasi.it/1/599/3444/Introduction\\_to\\_Italian.htm](https://www.unistrasi.it/1/599/3444/Introduction_to_Italian.htm)> [ultima consultazione: 17/04/2019].
- VALERO GISBERT, MARÍA J. (2017) «La fraseología en la L2 a través de la lexicografía bilingüe» en: Domínguez Vázquez, M<sup>a</sup> José & Sanmarco Bande, M<sup>a</sup> Teresa (ed.): *Lexicografía y Didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el* Frankfurt am Main: Peter Lang. pp 399-409.
- VARELA SALINAS, M<sup>a</sup> JOSÉ & B. RUTH (2017) «Mooc y el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Back to the future?» en: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, pp 151-159.
- ZAMORA, SALVADOR (2015): «El reto digital para las universidades». Disponible in <<https://rocasalvatella.com/blog-rs/el-reto-digital-para-las-universidades>> [ultima consultazione: 17/04/2019].
- ZARZALEJO, CARLOS (2011) «Cómo se define la era digital» disponible in <<http://carloszarzalejo.blogspot.com/p/como-se-define-la-era-digital.html>> [ultima consultazione: 25/04/2019].

## 7.2. RISORSE LESSICOGRAFICHE

AA.VV., GRANDE DIZIONARIO DI ITALIANO, MILANO, GARZANTI LINGUISTICA.  
DIZIONARIO GARZANTI DELLA LINGUA  
ITALIANA [HTTP://WWW.GARZANTILINGUISTICA.IT/INDEX.HTML](http://www.garzantilinguistica.it/index.html).

ALDO, GABRIELLI (2008): *Grande dizionario italiano*. Milano: Hoepli.

ARQUÉS, ROSSEND & PADOÁN, ADRIANA (2012): *Grande Dizionario di Spagnolo  
Dizionario Spagnolo – Italiano Italiano – Spagnolo*. Bologna: Zanichelli.

CALVO RIGUAL C. –GIORDANO, A., DICCIONARIO COMPACTO ITALIANO ESPAÑOL  
ESPAÑOL ITALIANO, BARCELONA, HERDER, 2011.

COLLETTI, VITTORIO & SABATTINI FRANCESCO (2008): *Il sabattini colletti Dizionario  
della lingua italiana*. Milano: Rizzoli.

DE MAURO, TULLIO (Dir.): *Il Nuovo De Mauro*. Ripreso da  
<<https://dizionario.internazionale.it>> .

DEVOTO, GIACOMO & OLI, GIANCARLO (2010): *Il Devoto – Oli. Vocabolario della lingua  
italiana*. Firenze: Le Monier.

DRAG: REAL ACADEMIA GALEGA (2012): *Diccionario da Real Academia Galega*. A  
Coruña: Real Academia Galega < <https://academia.gal/diccionario> > .

GARZANTI (2007): *I dizionari medio: Spagnolo – italiano, italiano – spagnolo*. Milano:  
Garzanti.

LO CASCIO, VINCENZO (2013): *Dizionario combinatorio italiano*. Amsterdam /  
Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

PITTANO, GIUSEPPE (2006): *Sinonimi e contrari. Dizionario fraseologico delle parole  
equivalenti, analoghe e contrarie*. Bologna: Zanichelli.

RAE: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua Española*. Madrid:  
Espasa Libros.

SABATINI, F. –COLETTI, V., DISC: DIZIONARIO ITALIANO SABATINI COLETTI, MILANO,  
RIZZOLI-LAROUSSE,  
2008[HTTP://DIZIONARI.CORRIERE.IT/DIZIONARIO\\_ITALIANO/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

SAÑÉ, SACUNDÍ & SCHEPISI GIOVANNA (2005): *Dizionario spagnolo italiano, italiano spagnolo*. Bologna: Zanichelli.

TRECCANIONLINE[HTTP://WWW.TRECCANI.IT/VOCABOLARIO/](http://www.treccani.it/vocabolario/)

ZINGARELLI, NICOLA (2001): *Lo Zingarelli Minori: Vocabolario della lingua italiana*.  
Bologna: Zanichelli.

## 8. APPENDICE

### Questionario sull'uso del dizionario

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

2. ¿Qué otras lenguas hablas?

3. ¿Cuántos años tienes?

4. Cuando te surge una duda lingüística ¿a qué fuente recurres? Marca, por favor, del 1 al 10 las fuentes que usas (atribuyendo 1 a la fuente más utilizada).

- Google u otros buscadores ( )
- WordReference, Reverso u otros similares ( )
- Diccionarios ( )
- Traductor de Google, DeepL o similares ( )
- Otros (especifica cuáles):.....  
.....

.....

5. ¿Qué tipo de diccionario/-s de italiano utilizas? Subraya todas tus preferencias:

- Monolingüe
- Bilingüe
- Electrónico
- Impreso

6. ¿Recuerdas el nombre de la/-s editorial/-es o alguna referencia externa que ayude a identificar los diccionarios que más usas?

.....

.....

.....

7. ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario ?

- Lo tengo siempre a mano ( )
- Lo utilizo solo cuando me lo manda el profesor o la profesora ( )
- Pocas veces ( )
- Nunca ( )

8. ¿Cómo aprendiste a usar el diccionario?

- Leyendo las instrucciones del prólogo ( )
- A través del uso ( )
- En el colegio ( )
- Con mi familia ( )
- Otros: .....

9. ¿Para qué usas normalmente el diccionario (cualquier formato)? Marca máximo cinco respuestas.

- Para averiguar el significado de palabras que no entiendo ( )
- Para averiguar cómo se escribe una palabra (ortografía) ( )
- Para buscar un ejemplo (frase) de cómo se usa esa palabra ( )
- Para comprobar si una palabra es un sustantivo, un verbo, un adjetivo ( )
- Para averiguar el género gramatical de una palabra (masc./fem.) ( )
- Para saber la pronunciación de una palabra ( )
- Para buscar sinónimos o contrarios ( )
- Para saber si una palabra lleva tilde ( )
- Otros usos: \_\_\_\_\_
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu diccionario?

**10. Valora de 0 a 5 las siguientes afirmaciones: 0 totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo)**

**Tras las actividades realizadas soy más consciente de la importancia: del correcto uso del diccionario en mi aprendizaje de italiano:**

**Es más útil y provechoso usar recursos de fiabilidad (como por ejemplo los diccionarios empleados en el aula) antes que las habituales fuentes de consulta (reverso, google traductor.) que pueden dar lugar a errores:**

**Considero que la realización de las actividades propuestas durante el curso han sido una buena alternativa para fomentar el uso del diccionario y, al mismo tiempo, ayudarme a enriquecer mis conocimientos en lengua italiana:**

**Concibo el diccionario como una fuente de consulta obsoleta que no contribuye de manera plena a mi aprendizaje del italiano:**

**El uso lúdico del diccionario a través de las actividades propuestas ha hecho que me divirtiera aprendiendo:**

**El uso lúdico del diccionario me ha allegado una perspectiva de esta herramienta que desconocía:**

**El uso lúdico del diccionario me ha motivado a seguir aprendiendo italiano:**